(ORGANIZADOR)

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA

A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:

DOS APORTES NORMATIVOS AOS ASPECTOS OPERACIONAIS 4

Atena Editora

Ano 2021

(ORGANIZADOR)
AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA

A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:

DOS APORTES NORMATIVOS AOS ASPECTOS OPERACIONAIS 4

Atena Editora
Ano 2021

Editora Chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Assistentes Editoriais
Natalia Oliveira
Bruno Oliveira
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto Gráfico e Diagramação
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da Capa
iStock
Edição de Arte
Luiza Alves Batista
Revisão
Os Autores

Atena Editora
Ano 2021

Atena Editora
Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Atena Editora
Ano 2021

Atena Editora
Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Atena Editora
Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

A educação em verso e reverso: dos aportes normativos aos aspectos operacionais 4

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Maiara Ferreira
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação em verso e reverso: dos aportes normativos aos aspectos operacionais 4 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-236-1
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.361210907

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

Atena Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DA EDITORA

Atena
Editora
Ano 2021

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos em 2020 pela pandemia do novo coronavírus. Nesse entremeio de suspensão de atividades e de distanciamento social, fomos levados a (re) pensar as nossas relações e a forma de ver o mundo. E é nesse lugar histórico de busca de respostas para as inúmeras problemáticas postas nesse período que estão os autores e autoras que compõe esse livro.

As discussões empreendidas neste livro, intitulado "***A Educação em Verso e Reverso: Dos Aportes Normativos aos Aspectos Operacionais***", por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e (re) pensar da Educação, considerando os diversos elementos e fatores que a intercruzam. Na direção do apontado anteriormente, é que professoras e professores pesquisadores, de diferentes instituições e países, voltam e ampliam o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade. É um desafio, portanto, aceito por muitas e muitos que fazem parte dessa obra.

Os autores e autoras que constroem essa obra são estudantes, professoras e professores pesquisadores, especialistas, mestres, mestras, doutores ou doutoras que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores/autoras e discussões por eles e elas empreendidas, mobilizam-se também os leitores/leitoras e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, consequentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e todas uma instigante e provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO MESTRADO MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE DA FAMÍLIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 21/06/2021

Data de submissão: 06/04/2021

Litieska Barros da Silva Santos
Universidade Federal de Alagoas-UFAL
Maceió-AL
http://lattes.cnpq.br/5468911347997791

Camila Silva Araújo
Universidade Federal de Alagoas-UFAL
Maceió-AL
http://lattes.cnpq.br/3548504119314981

Victor Santana Santos
Universidade Federal de Alagoas-UFAL
Maceió-AL
http://lattes.cnpq.br/6935203115378487

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo trazer um relato de experiência a respeito da disciplina Atenção Integral à Saúde da Família ofertado pelo Mestrado Multiprofissional em Saúde da Família, que fora ministrada de forma semipresencial, na modalidade educação a distância (EAD). A disciplina possui carga horária de 60 horas e conta com a coparticipação de três docentes. O primeiro encontro ocorreu de forma telepresencial, obedecendo as orientações de isolamento referente ao quadro epidemiológico do novo coronavírus. A proposta no primeiro momento da disciplina foi despertar o raciocínio crítico-reflexivo frente aos problemas enfrentados pela Atenção Primária à Saúde no tocante aos desafios necessários para a consolidação do SUS, das concepções dos determinantes sociais em saúde, além da identificação dos atributos necessários em um serviço de saúde. Durante o telencontro houve ampla discussão entre os participantes (discentes e docentes) sobre os temas. A discussão continuou no fórum integrado com o intuito de aprofundar e aprimorar as ideias e os conceitos. Os principais resultados alcançados foram a construção de conhecimento mediante troca de experiências baseadas em realidades que cada participante estava inserido e o despertar da habilidade reflexiva e holística nas atividades desenvolvidas no serviço. A partir da experiência vivenciada, percebeu-se que é possível realizar discussões sobre determinados tópicos da Atenção Integral à Saúde da Família, sem prejuízos no processo de aprendizagem. Além disso, a experiência na referida disciplina proporcionou um ambiente seguro para as trocas de experiências sobre as atividades no Saúde da Família, as quais foram de suma importância para a continuidade do fortalecimento da Atenção Primária à Saúde nos diversos locais de trabalho.

PALAVRAS - CHAVE: Educação a distância. Saúde da Família. Atenção Integral à Saúde da Família.

DISTANCE EDUCATION IN THE MULTIPROFESSIONAL MASTER'S DEGREE IN FAMILY HEALTH: AN EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: This paper aimed to bring an experience report about the course of Integral Care of Family Health offered by the Multiprofessional Master's Degree in Family Health, which was taught in a distance learning modality (distance learning). The course has a workload of 60

hours and has the co-participation of three professors. The first meeting took place online, following the isolation guidelines related to the epidemiology of the new coronavirus. The proposal in the first moment of the course was to awaken the critical-reflexive reasoning in face of the problems faced by Primary Health Care regarding the challenges necessary for the consolidation of SUS, the conceptions of social determinants in health, besides the identification of the necessary attributes in a health service. During the teleconference there was ample discussion among the participants (students and teachers) about the themes. The discussion continued in the integrated forum with the intention of deepening and refining the ideas and concepts. The main results achieved were the construction of knowledge through the exchange of experiences based on the realities that each participant was inserted and the awakening of reflexive and holistic skills in the activities developed in the service. From this experience, it was realized that it is possible to discuss certain topics of Comprehensive Family Health Care, without prejudice to the learning process. Moreover, the experience in this discipline provided a safe environment for the exchange of experiences about the activities in Family Health, which were of utmost importance for the continuity of the strengthening of Primary Health Care in the various workplaces.
KEYWORDS: Distance learning. Family Health. Family Health Care.

1 | INTRODUÇÃO

A educação a distância (EAD) é uma modalidade de educação bastante utilizada em todo o mundo, incluindo o Brasil (MARTINS, FELIX, 2017), e que utiliza tecnologias de comunicação e informação para oportunizar a formação profissional e o desenvolvimento de atividades educativas entre alunos e professores, superando as barreiras de espaço e tempo (BRASIL, 2017).

No Brasil, a educação a distância teve início na rede privada de ensino em 1904, através de cursos por correspondência (FARIA, SALVADORI, 2010), evoluindo suas metodologias com as tecnologias para a era da internet, de forma remota, e tem sido utilizada para preencher a lacuna da educação em várias regiões do país, ajudando na expansão do ensino superior privado por reduzir custos, aumentar lucros e expandir o número de alunos. A partir do ano de 1996, por meio de decretos governamentais, a EAD foi implementada no ensino público, inicialmente voltada a educação de jovens e adultos com o programa Educação de Jovens e Adultos e em seguida foi inserida também nas diretrizes curriculares das universidades. Entre o início da EAD no Brasil e o atual momento, houve substancial evolução tecnológica, o que possibilitou a ampla expansão do seu uso em todo o território nacional. Atualmente, o principal objetivo da EAD no Brasil é aumentar a oferta de cursos e expandir o acesso à educação superior (GOMES, 2013), incluindo os cursos de especializações, adaptando-se ao novo modelo de ensino (BEZERRA, 2020).

Nesse contexto, e com o uso das tecnologias da EAD, o mestrado profissional em Saúde da Família/PROFSAÚDE foi implementado. O PROFSAÚDE é um programa de pós-graduação stricto sensu da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO),

reconhecido pelo CAPES, e faz parceria com 22 instituições da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) desde 2016, espalhadas em todo país. O PROFSAÚDE tem como objetivo melhorar o atendimento dos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS); integrar o serviço de saúde aos estudantes, trabalhadores e usuários e fortalecer as atividades de educação e gestão na Saúde da Família. O curso é semipresencial, realizado na modalidade de EAD, sendo previstos nove encontros presencias regulares (PROFSAÚDE, 2019). Porém, devido à pandemia do novo coronavírus - cujas as diretrizes atuais de saúde recomendam a lavagem frequente das mãos, uso de máscaras e o distanciamento social - todas as atividades, sejam elas síncronas e assíncronas, passaram a acontecer unicamente na modalidade a distância.

Assim, diante do atual cenário epidemiológico vivido em todo país, as atividades previamente planejadas como EAD permaneceram, mas houve a necessidade de uma nova forma de organização para os encontros presenciais. Tal medida foi implementada para minimizar os efeitos da pandemia do novo coronavírus sobre alguns aspectos do processo ensino-aprendizagem.

O presente texto teve como objetivo descrever um relato de experiência sobre a EAD e o encontro remoto durante o mestrado PROFSAÚDE referente à disciplina Atenção Integral na Saúde da Família.

2 | PERCURSO DE EXPERIÊNCIA

O mestrado profissional em Saúde da Família é uma especialização stricto sensu realizada pela ABRASCO em parceria com 22 instituições filiadas à FIOCRUZ. Um dos polos do programa é a Faculdade de Medicina (FAMED) da Universidade Federal de Alagoas. O PROFSAÚDE oportuniza a formação multiprofissional com atual conformação tendo a participação de médicos, enfermeiros e odontólogos. Tem duração mínima de 18 meses e máxima de 24 meses, com carga horária total de 960 horas. O curso é semipresencial, realizado na modalidade de EAD, sendo previstos nove encontros presencias.

O primeiro encontro, pensado para ser presencial, ocorreu de forma telepresencial, devido ao cenário epidemiológico causado pelo novo coronavírus. As aulas ocorreram entre 01 e 07 de agosto de 2020, no turno noturno, por meio da plataforma Conferência Web. O primeiro semestre do curso compreende quatro disciplinas: Atenção Integral na Saúde da Família, Educação na Saúde, Planejamento e Avaliação na Saúde da Família e Produção do Conhecimento em Serviços de Saúde. O sistema operacional do curso, conhecido como Moodle, funciona online e está vinculado à Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS). Nele, semanalmente, são postadas atividades, as quais devem ser completadas pelos alunos. Para tanto, são disponibilizados textos e vídeos para auxiliar a realização das atividades e há espaços abertos (fóruns integrados, fóruns de convivência e chats) para ampla discussão (entre docentes e discentes) e assim proporcionar a aprendizagem.

A disciplina Atenção Integral na Saúde da Família tem carga horária de 60h e conta com a coparticipação de três docentes. Traz como objetivos norteadores refletir sobre o processo histórico das políticas públicas de saúde do Brasil sob a perspectiva do SUS e seu contexto atual; e discutir os princípios e atributos da Atenção Básica e sua contribuição para a Atenção à Saúde.

O primeiro encontro ocorreu em 03 de agosto de 2020 e teve como metodologia adotada a discussão em grupo a respeito de três questionamentos:

- Quais suas impressões acerca dos principais desafios para a consolidação do SUS em sua realidade?
- Quais suas concepções sobre os determinantes sociais em saúde?
- Como identificar a presença e extensão dos atributos da Atenção Primária à Saúde em um serviço de saúde?

3 | DESDOBRAMENTOS DA EXPERIÊNCIA

A proposta desse primeiro momento foi despertar o raciocínio crítico-reflexivo frente aos problemas enfrentados para a consolidação da integralidade na Atenção Primária à Saúde. Durante a aula, foi discutida a importância dos tributos de saúde para a construção de uma Atenção Primária em Saúde (APS) eficaz e resolutiva, a saber: acessibilidade, longitudinalidade, integração do cuidado, integralidade de sistema de informação, integralidade dos serviços disponíveis, além de orientação familiar e comunitária. Foram colocados em discussão, também, quais os desafios e obstáculos a serem superados diante da carência de um ou mais deles, de acordo com a realidade de cada discente.

Outros pontos importantes pleiteados foram o subfinanciamento da Saúde Coletiva, o que resulta em uma APS carente de insumos e de subsídios, não proporcionando ao usuário uma saúde pública acessível, longitudinal e resolutiva na sua totalidade, além da falta de engajamento de alguns profissionais e da participação social nos Conselhos de Saúde e nos debates que envolvem saúde pública.

Após a discussão da aula, os professores fizeram orientações gerais sobre como se daria o desenvolvimento da disciplina e propuseram como atividade uma reflexão a respeito do processo saúde-doença, e como ele está intimamente relacionado aos determinantes sociais em saúde.

A discussão continuou no fórum integrado junto aos demais discentes, onde foram relatados os principais desafios para a consolidação do SUS, os determinantes sociais de saúde e a identificação da presença e extensão dos atributos da Atenção Primária à Saúde nos serviços de saúde na realidade de cada profissional.

4 | PRINCIPAIS RESULTADOS ALCANÇADOS

O primeiro momento entre discentes e docentes na disciplina Atenção Integral foi engrandecedor, à medida que a construção do conhecimento foi pautada na troca de experiências de realidades completamente distintas. Isso despertou em nós, discentes, uma análise mais crítica acerca das ações e serviços oferecidos pela Atenção Básica e intermediados pelos profissionais de saúde, dentro de um contexto multiprofissional.

Foi possível refletir quão importante é o papel de uma equipe da saúde da família articulada e engajada por um propósito maior: oferecer aos usuários uma saúde pautada na integralidade, continuidade do cuidado, vínculo, humanização e responsabilização. Outro resultado positivo foi o estímulo à autonomia discente, através de metodologias ativas e ganho de competências para adentrar no campo das pesquisas científicas.

A experiência do telencontro nos possibilitou a compreensão de que é possível discutir temáticas relacionadas à disciplina, sem prejuízos no processo de aprendizagem, desde que haja comprometimento e participação dos envolvidos. Ademais, a modalidade escolhida para ofertar a aula proporcionou um ambiente seguro e honesto para a troca de saberes relacionados ao melhoramento da oferta de ações e serviços na Saúde da Família e para a continuidade do fortalecimento da Atenção Primária à Saúde nos processos de trabalho.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade proporcionou um momento de diálogo multidisciplinar e interprofissional sobre os temas propostos pela disciplina Atenção Integral na Saúde da Família no mestrado profissional em Saúde da Família, promovendo a interatividade entre discentes e docentes e compartilhamento de experiências.

A estratégia de ensino telepresencial viabilizou, sem perdas, a discussão e continuidade das atividades acadêmicas, permitindo a construção do conhecimento e o despertar da habilidade reflexiva e problematizadora mesmo à distância, além de contribuir para a estimulação do senso crítico nas atividades desenvolvidas pelos profissionais em seu cotidiano. O cuidado dos docentes com a escolha da modalidade EAD em um momento que exige prudência e atenção, só enaltece os objetivos da disciplina Atenção Integral à Saúde. De forma segura, serviu de exemplo e inspiração para os recém-chegados.

A nós, alunos, ficou a certeza de que sempre podemos contribuir, enquanto profissionais da saúde e futuros docentes, para o fortalecimento da Atenção à Saúde na Atenção Básica.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Italla Maria Pinheiro. **Estado da arte sobre o ensino de enfermagem e os desafios do uso de tecnologias remotas em época de pandemia do corona** vírus. Revista J Hum Growth Dev, v.30, n.1, p. 141-147. Vitória, 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Brasília, 2017.

FARIA, Adriano Antonio; SALVADORI, Angela. **A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil.** Revista das Faculdades Santa Cruz, v. 8, n. 1, p. 15-22, 2010.

GOMES, Luiz Fernando. **EAD no Brasil: perspectivas e desafios.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 13-22, 2013.

MARTINS, Evaneide Dourado; FELIX, Neudiane Moreira. **Aluno aprendiz em educação a distância: material didático e avaliação.** RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional, v. 21, n. 1, p. 799-813, 2017.

PROFSAÚDE. Mestrado profissional em saúde da família. **Chamada de Seleção Pública 2019.** Disponível em: http://profsaude-abrasco.fiocruz.br/sites/default/files/chamada_publica_01.2019_turma_multiprofissional.19.08.2019.pdf. Acesso em: 23 ago. 2020.

PROFSAÚDE. **Sobre o programa.** Disponível em: http://profsaude-abrasco.fiocruz.br/sobre-programa. Acesso em: 23 ago. 2020.

CAPÍTULO 2

CRIAÇÃO COLETIVA E COLABORATIVA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO FORMA DE VALORIZAR A AUTORIA E ACRIATIVIDADE DE PROFESSORES E ESTUDANTES

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 06/04/2021

Constantino Dias da Cruz Neto
Departamento de Computação do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva
Cuiabá – MT
http://lattes.cnpq.br/2123218264214406

RESUMO: O presente estudo procura mostrar a possibilidade de utilizar a criação coletiva para envolver os estudantes da educação a distância. Sabe-se que um dos problemas evidenciados nessa modalidade de ensino é o pouco envolvimento do estudante nas atividades escolares, que pode levá-lo à evasão. A criação coletiva é uma estratégia utilizada nas artes, sobretudo na música e no teatro, que sofreu influências do trabalho de Bertolt Brecht e John Cage. O estado da arte mostra que são poucas as iniciativas de criação coletiva voltadas a educação. Ao analisar uma iniciativa em um curso de graduação que utilizou recursos de um ambiente virtual de aprendizagem para estimular a criação coletiva dos estudantes, o estudo conclui que, é possível utilizar a aprendizagem colaborativa para suscitar a discussão, a interação, o estímulo à criatividade e a valorização da autoria do estudante, que atua como construtor de seu próprio objeto de aprendizagem.

PALAVRAS - CHAVE: Colaboração; Criação coletiva, Educação a Distância

COLLECTIVE AND COLLABORATIVE CREATION IN DISTANCE EDUCATION TO VALUE THE AUTHORSHIP AND CREATIVITY OF TEACHERS AND STUDENTS

ABSTRACT: The present paper shows the possibility of using collective creation to engage students in distance education. It is known that one of the problems evidenced in the blended mode is the student's lack of involvement in school activities, which can lead to evade. Collective creation is a strategy used in the arts, especially in music and theater, which has been influenced by the work of Bertolt Brecht and John Cage. The state-of-the-art shows that there are few initiatives of collective creation aimed at education. When analyzing an initiative in an undergraduate course that used resources from a virtual learning environment to stimulate the collective creation of students, the study concludes that it is possible to use collaborative learning to stimulate discussion, interaction, stimulation of creativity and valorization of the student's authorship, which acts as the constructor of their own learning object.

KEYWORDS: Collaboration; Collective Creation; Distance Learning.

INTRODUÇÃO

Professores e pesquisadores têm assistido preocupados a expansão da Educação a Distância (EaD) no país. À medida que cresce a quantidade de estudantes que opta por esta modalidade de educação, também cresce o

temor de que se tenha um contingente de estudantes desinteressados e mais distantes do raio de ação pedagógica. É ilusório pensar que apenas um professor pode dar conta de dezenas de estudantes, mesmo que mediado pelas tecnologias digitais em rede.

Na maior parte dos modelos EaD vigentes, está prevista a existência de uma equipe multidisciplinar, onde destaca-se a mediação do Design Instrucional, que provê o suporte material e pedagógico tanto ao professor quanto ao tutor, para que seus esforços se realizem na aprendizagem efetiva do estudante (KENSKI, 2015). Contudo, nem sempre essa previsão garante que o estudante, de fato, aprenda. Essa incômoda realidade, embora não seja própria da EaD, também pode constituir aflição no ensino presencial.

Educar no contexto da EaD significa renunciar a práticas antigas na formação dos estudantes. Uma delas é a que considera o professor como centro do universo educacional e, o estudante, a tábula rasa (GIUSTA, 2003), que orbita aoseu redor. As instituições de ensino já começam a admitir as teorias da aprendizagem que posicionam o aprender como uma formação social e histórica, na qual o estudante, parceiro das ações docentes, reelabora seus conhecimentos, obtidos em etapas anteriores e, por meio da interação com seus pares e demais atores dos processos educativos, aprende.

Entretanto, torna-se necessário dar condições para que os professores possam interagir com os seus estudantes de forma mais intensa. Presume-se que, quando ambos experimentam o conhecimento conjuntamente, uma variedade de situações pode surgir e, assim, favorecer a aprendizagem. Enquanto esse é um ideal há muito desejado para o ensino presencial, na EaD, favorecida pelas tecnologias digitais em rede, pode-se acelerar esse processo mediante o exercício da criatividade, do planejamento e do engajamento de toda a equipe de professores, tutores e designers visando a proposição de iniciativas de criação coletiva.

A criação coletiva, então, surge neste cenário como forma de mudança de paradigma. Ela representa uma forma de quebrar o vício do ensino presencial que é o da separação dos atores no espaço de aprendizagem. Esse vício, quando propagado nas salas de aula virtuais, pode isolar o estudante, tornando-o ainda mais distante do conhecimento e propenso a evadir.

Este estudo pretende dar condições para uma análise sobre o uso da criação coletiva e colaborativa em EaD. Após determinar o estado da arte desse objeto e identificar as bases teóricas que lhe dão o devido suporte, será analisado um caso específico de aplicação.

MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO

Em um seminário de pós-graduação, a proposta de analisar crítica e criativamente as linguagens audiovisuais inseridas em contexto de design digital e inteligência coletiva, especificamente no domínio das artes cênicas e musicais, despertou o interesse do autor

deste estudo para buscar interfaces do fenômeno na educação. Após analisar as referências em performance artísticas em vários períodos, chegou- se aos nomes de Bertolt Brecht e John Cage.

O dramaturgo alemão Eugene Bertholt Friendrich Brecht (1898-1956), ou apenas Bertolt Brecht, ficou conhecido por produzir suas peças com uma metodologia particular: usou a reflexão política para envolver o espectador de uma forma didática (KOUDELA, 1992). Por essa razão, Brecht é considerado um pedagogo, o que não tem a ver com sua formação, mas no sentido de utilizar o recurso da peça didática como “valioso instrumento para aquisição do conhecimento” (KOUDELA, 1992, p. 13).

Tendo como características o autoconhecimento, o coletivo como forma de exercício, a criação artística e a participação ativa dos envolvidos na arte, a teoria dapeça didática já se tornava notável na década de 1930. No processo de criação, Brecht considerava o texto como ponto de partida para as transformações queocorriam na apropriação do conhecimento no trabalho teatral, sem que houvesse um roteiro pré-definido para a aprendizagem, algo que foi considerado uma quebra de paradigma.

Em suma, Koudela (1992) afirma que a peça didática de Brecht era um exercício coletivizado, onde o autoconhecimento não representava apenas o conhecimento do “eu” particular, mas do “eu” coletivo. Desta forma, não era possível pensar que o público permanecesse passivo diante de uma sessão. De fato, as peças de Brecht foram originalmente propostas para que o público não apenas sonhasse, mas refletisse e levasse consigo os resultados dessa reflexão consigo, para fora do teatro.

John Cage (1912-1992) foi um músico norte-americano que se rebelou contra a forma tradicional de fazer e ouvir música em sua época (SALTER, 2010). Com formação eclética, que foi de Schonberg ao Zen Budismo, Cage influenciou e permitiu que seus contemporâneos se aventurassem em situações alternativas, que a posteridade cunhou como música aleatória.

> Influenciados por rumos artísticos diferentes das formações rigorosas para a prática da “música clássica”, esses experimentalistas debruçaram-se na criação de obras que tratavam a música e o som como os principais elementos dramáticos de uma performance/evento e contaminavam a sala de concertos com adereços, improvisação, participação do público, músicos que também atuavam (ou seja, eram artistas musicais), projeções visuais e outras técnicas. (SALTER, 2010, p. 198)

Para Cage, em qualquer momento e lugar poderia haver condições de se fazer um espetáculo único. O destaque dado ao seu trabalho, de que a música poderia acontecer também fora dos teatros, soma-se a participação do público em seus concertos. Este aspecto colaborativo e inovador em sua área causou inicialmente estranheza e rejeição por parte da ala mais conservadora da música. Aose fazer um paralelo entre o feito de Cage na música e a necessidade de se inovar em EaD, pode-se concluir que mudanças, especialmente as que representam quebra de paradigmas, podem incomodar, mas influenciam outros pares

a pensar diferente.

Tendo como base as manifestações de Brecht e Cage, pensar em criação coletiva, em envolvimento e colaboração entre pares e público, pode não ser algo especificadamente aplicável às artes. Enfim, será que a educação também não pode experimentar essa estratégia? A EaD poderia se beneficiar da criação coletiva?

PANORAMA DA CRIAÇÃO COLETIVA NO CONTEXTO ACADÊMICO

A criação coletiva constitui-se em um movimento que procurou fortalecer inicialmente o teatro da década de 60 (ARY; SANTANA, 2015). Contudo, sua influência se estendeu para outras áreas, além das artes cênica. Em uma busca no Portal de Periódicos da CAPES, por meio do Google Acadêmico, em itens cujo título consta o termo “criação coletiva”, sem período definido, devolveu 75 itens onde constavam várias referências ao teatro e à literatura, passando pela arquitetura. Embora não seja o mérito deste estudo analisar o movimento e sua evolução especificamente no teatro, reconhece-se que sua influência parece ter sido produtiva para várias manifestações artísticas, diante das contribuições listadas na pesquisa.

Em nova busca no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando a ferramenta Google Acadêmico, foi pesquisado o termo “criação coletiva”, posicionada no título, desta feita, sem que houvesse referência ao termo “teatro”; para itens publicados entre os anos de 2012 e 2017. A pesquisa retornou 21 itens, que após análise de pertinência com a área de educação e disponibilidade nas bases de dados, chegou- se o número de 11 itens. Destes, seis eram artigos de periódicos; quatro eram dissertações de mestrado, e um capítulo de livro, os quais são analisados a seguir.

Os processos de criação coletiva foram utilizados em um estudo acadêmico, na disciplina de pós-graduação em teatro musical, na Universidade de Aveiro (COUTO, 2012). A formação dos participantes foi estudada como princípio influenciador para construção coletiva de uma performance. Isto reforça a ideia de queo conhecimento gerado por uma criação coletiva sofre ação direta dos sujeitos que participam, em um processo intenso de construção e reconstrução de saberes.

Em outro estudo, foi abordada a criação coletiva de materiais didáticos para a Educação a Distância, sob a ótica da equipe multidisciplinar (BERGMANN; BARBOSA; 2013). Considerada de formação complexa por envolver inúmeros conhecimentos em função da experiência dos seus membros, a organização de uma equipe multidisciplinar reforçou a necessidade de haver planejamento das etapas. Para isso, foi cuidadosamente analisado o processo de desenvolvimento de materiais para as disciplinas de curso EaD da Universidade Federal de Santa Catarina.

A criação coletiva encontrou terreno fértil quando se aliou à tecnologia. A colaboração em massa para a criação de algum produto, o que pode ser entendido como crowdsourcing,

aproximou pessoas, clientes e demais interessados em processos de cocriação por meio das TIC (EBOLI; DIB, 2013). Hoje, são várias iniciativas de crowdsourcing, em diferentes ramos comerciais que revolucionaram a relação cliente-empresa, impondo uma série de mudanças em toda a cadeia produtiva de produtos intelectuais (como um livro ou uma peça de teatro) ou materiais (design de joias, roupas entre outros).

O conceito de música ubíqua foi o ponto de partida da interessante análise de um processo de criação coletiva na área sonora (FERRAZ; KELLER, 2014). Com a facilidade de consumir música que a tecnologia propõe, os autores utilizam a interação de sujeitos para a elaboração de produtos musicais de forma de cocriação. Um dos destaques do presente trabalho é a reflexão que se faz sobre o coletivo e o jogo de forças que existe em um trabalho em grupo.

Em outro estudo baseado em dissertação de mestrado, foram investigados os processos educativos a partir da criação coletiva musical em um projeto social (SILVA, 2015). Novamente, o diálogo e a colaboração, vistas como práticas sociais, são consideradas peças-chave para o favorecimento da formação humana nas crianças, por meio da música. Assim, dessa relação de vivência, experimentada pelas crianças, advém tanto o aprendizado quanto o conflito, entre outras situações que, por fim, influenciam a sua formação. Além da criatividade, o estudo mostra que outros aspectos, como a autonomia e a responsabilidade, podem ser trabalhados com as crianças.

No contexto artístico, estudos procuraram evidenciar a ligação entre a arte e a tecnologia. A elaboração e implantação do Medialab Quito (ARAKAKI; GARROSSINI; CABALLERO, 2015), como espaço para elaboração de projetos artísticos, culturais e tecnológicos, mostra como as obras são produzidas em colaboração com vários atores. Um dos objetivos deste estudo era a aproximaçãodo público e o empoderamento cultural e artístico do cidadão, o qual compartilha suas experiências em favor da construção dos projetos.

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH) sob a visão de Vygotsky, Leontiev e Engestron, ajuda a compreender e a superar os desestímulos dos estudantes de literatura nas escolas brasileiras (ROLANDO, 2016). Por meio de um blog, o estudo procurou a ressignificação do ensino de literatura, vista como uma atividade social, para desenvolver a criticidade dos estudantes. O blog potencializou as situações vistas em sala, permitindo que os estudantes, com seus comentários, formassem redes de conhecimento sobre as obras analisadas a cada período. Basicamente, a colaboração e a negociação para construir significados, puderam remodelar a posição do professor e do estudante no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTADO DA ARTE DA CRIAÇÃO COLETIVA

Os casos apresentados no panorama sobre criação coletiva representam um mundo particular onde o objeto deste estudo foi aplicado a diferentes áreas. Em todas os casos, notou-se que havia uma preocupação com o envolvimento dos atores e a perspectiva da construção social do indivíduo. Como pôde ser visto, ainda é pequena a quantidade de estudos que puderam levar essa dinâmica para o plano daeducação a distância. Entretanto, a possibilidade não é remota.

As TIC já conseguem potencializar a formação de diferentes espaços de aprendizagem onde, para existir processos de criação coletiva, deve se estabelecer a colaboração em função da aprendizagem, com intensidade e em diferentes etapas.

FUNDAMENTOS DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA

As TIC são consideradas elementos mediadores do processo de ensino e aprendizagem na modalidade de EaD. Ou seja, são pontes que unem as necessidades dos estudantes às intenções dos professores. Contudo, outros princípios estão presentes no sucesso das ações na modalidade, sendo que uma das mais importantes é a aprendizagem colaborativa, ou seja, a aprendizagem que se baseia na colaboração entre pares (GONZÁLEZ; COLLAZOS; GARCÍA, 2016).

No ambiente escolar, independente da modalidade, a colaboração sempre existiu. O professor, quando em uma reunião de planejamento escolar, costuma colaborar com seus pares, através da discussão e análise de situações que lhes sãopertinentes (COSIER et al., 2013). Da mesma forma, os estudantes, quando organizados em grupo, necessitam colaborar entre si para realizar suas atividades (CRUZ NETO; BETTENCOURT, 2016). A colaboração pode, ainda, se inter-relacionar com a cooperação, dependendo da atividade a ser desenvolvida e dos objetivos propostos (MUNHOZ, 2016).

Sob o ponto de vista das teorias da aprendizagem, a colaboração mantém relações interessantes quando se trata do Construtivismo e do Conectivismo. Porém, encontra respaldo significativo quando observada sob o prisma doPensamento Complexo.

Para o Construtivismo, especialmente no que diz respeito à sociogênesepiagetiana, não é possível compreender o mundo e seus conhecimentos constituídos sob um único olhar (GIUSTA, 2003), sendo necessária uma visão multidisciplinar, algo que pode remeter à constituição de um grupo ou comunidadede pesquisa, com intensa colaboração entre si, em prol das descobertas a respeito de um determinado saber.

Do ponto de vista do Conectivismo, as comunidades, grupos, sistemas e pessoas em geral podem formar conexões de aprendizagem (SIEMENS, 2005), que estão em constante modificação devido à fatores complexos. Siemens ainda afirma que todo esse emaranhado de incertezas contribui para a integração de saberes e, assim, constituir o aprendizado.

Ao analisar a colaboração sob o princípio do Pensamento Complexo, tem-se que a

aprendizagem não é só um procedimento individual, mas ao mesmo tempo coletivo (DEMO, 2002). Em outras palavras, além de aprender estudando sozinho, também se aprende quando está inserido em um grupo ou sociedade. O autor ainda ressalta que nos espaços coletivos e, de certa forma, espaços de diversidade, é possível potencializar o mérito interdisciplinar da aprendizagem, além exercitar a democracia e a criatividade, tendo-se o cuidado de evitar a aprendizagem linear, o que tornaria esses espaços previsíveis e meramente instrucionistas.

Em outra abordagem da colaboração, a existência de um grupo que age e, aomesmo tempo, recebe as ações de suas práticas colaborativas parece ser recorrente. Como exemplo dessa ocorrência tem-se as comunidades de aprendizagem (BRAGA; MELLO, 2014). De fato, quando organizados em polos de apoio presencial, os estudantes da EaD constituem, também, comunidades que,sem a presença física do professor, necessitam apoiar as atividades uns dos outros para poder dar prosseguimentos aos seus estudos.

A CRIAÇÃO COLETIVA COMO FORMA DE SUPERAR A COLABORAÇÃO INSUFICIENTE:UMA ILUSTRAÇÃO

Em 2015, um estudo avaliativo de um curso superior a distância (CRUZ NETO; BETTENCOURT, 2016) mostrou que a colaboração entre os estudantes estava sendo pouco utilizada nos componentes curriculares, embora houvesse interação entre os eles. O estudo também evidenciou que havia iniciativas dos estudantes no sentido de se ajudarem nas dificuldades e que tal condição pôde minimizar a faltada colaboração mais intensa entre eles.

Como recomendação do estudo avaliativo, a equipe de design instrucional sugeriu mudanças pontuais na execução dos componentes, ainda que não pudesse realizar a atualização do projeto pedagógico do curso. Essas mudanças foram sendoacrescentadas paulatinamente, em vários momentos e atividades. O caso a ser relatado ocorreu em um componente curricular destinado a discutir a ética no domínio da computação no ano de 2016.

Como forma de vislumbrar situações em que a ética estava inserida em seu cotidiano, o professor formador propôs uma atividade chamada “Fotografe seu cotidiano”. Os estudantes foram estimulados, em etapas anteriores e por meios de recursos como livro-texto e palestras gravadas, a ver a ética como algo corrente e próximo, que pode ser percebida em variados momentos. Assim, para registraressas ocorrências, o professor solicitou que os estudantes fizessem registros fotográficos delas, e alimentassem um catálogo coletivo baseado no recurso Glossário, disponível em um Ambiente Virtual de Aprendizagem baseado em Moodle.

A atividade proposta, que teve como objetivo fazer com que os estudantes pudessem colaborar entre si por meio na elaboração de um catálogo com registros fotográficos sobre

situações que remetiam questões éticas, despertou a consciência dos estudantes para situações que ocorriam foram da sala de aula, ainda que virtual. Os estudantes parecem não ter tido muito dificuldade em encontrar uma situação que merecesse esse registro.

Como resultado da atividade proposta, houve participação efetiva de cerca de 75% dos estudantes registrados no componente curricular. Como cada foto postada aceitava comentários dos outros estudantes, criou-se um espaço de discussão sobreo assunto em questão, que era a ética no cotidiano. A atividade transformou-se, então, em um painel que serviu para criar uma discussão entre os estudantes sobre um assunto que não ficou limitado apenas aos recursos didáticos tradicionais da EaD, como livros e vídeos-aulas.

DISCUSSÃO SOBRE OS RESULTADOS DA ILUSTRAÇÃO

A proposição de atividades que envolvessem os estudantes e, ao mesmo tempo, fizesse com que esse envolvimento pudesse produzir algo que lhes fosse útil para o contexto do componente curricular foi uma tentativa de melhorar a interação e a colaboração, como foi sugerido pela avaliação pedagógica sofrida pelo curso no ano de 2015. Por ser um componente eminentemente teórico, essa iniciativa representouuma quebra no padrão de oferecimento do componente curricular no curso.

Ao buscar as imagens para formar o catálogo, como na Figura 1, o estudante foi o protagonista de sua própria aprendizagem. Aliar a criação coletiva à participação do estudante e, como resultado, oportunizar um momento de análise e discussão conjuntas a respeito da atividade, significa colocar o estudante no centro da ação pedagógica.

Nota-se que, para postar as imagens, era preciso que ele saísse dos domínios virtuais da sua sala e voltasse seu olhar para o mundo exterior. Essa interação social, segundo Vygotsky (2007), é a força motora da sua aprendizagem e desenvolvimento intelectual. Ou seja,mesmo que instigado pelo professor, é do estudante a autônoma iniciativa de buscaro conhecimento e, no caso apresentado, colaborar para formar o catálogo.

Em outra análise, o catálogo como um coletivo de coautores pode possibilitar uma iniciativa de valorização do estudante como cocriador dos seus próprios objetos de aprendizagem. Esse cenário remete a um espaço significativo de ensino- aprendizagem onde "...professores e alunos são colaboradores, utilizando os recursos midiáticos em conjunto para realizarem buscas e trocas de informações..." (KENSKI, 2012, p. 47).

CONCLUSÃO

John Cage e Bertolt Brecht, em suas respectivas áreas, estimularam a criatividade e a colaboração por meio de ações coletivas, as quais este estudo procurou identificar no contexto da educação. A revisão de literatura em língua portuguesa mostrou que existem produções científicas que descrevem iniciativas interessantes neste aspecto em diversas

áreas, desde a artística, passando pela própria EaD até a tecnologia da informação. Contudo, a ocorrência dessas iniciativas parece ainda ser pouca. A ilustração do uso de recursos para aprendizagem colaborativa em AVA mostrou que é possível propor atividades de criação de objeto de aprendizagem por meio de um coletivo, no caso de estudantes. Ao intensificar a interação, a colaboração e engajamento entre os estudantes, pode-se afastar a possibilidade do seu distanciamento, que pode criar um contingente de desinteressados na modalidade presencial e potenciais evadidos na modalidade semipresencial. Valorizar a criação coletiva e, por consequência a criatividade de seus participantes por meio da colaboração, representa uma quebra de paradigma que os cursos superiores a distância precisa experimentar, cada vez mais, para superar a inatividade dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAKAKI, C; GARROSINNI, D.F.; CABALLERO, F.S. MediaLab Quito: Concepção de um espaço colaborativo de Criação Coletiva. In. 24º ENCONTRO DA ANPAP.2015. Santa Maria. *Trabalhos apresentados...* ANPAP. Santa Maria: 2015.

ARY, R.; SANTANA, M. Da criação colaborativa ao processo colaborativo. *Pitágoras* 500, n. 9, p. 22-43, 2015.

BERGMANN, J.C.F.; BARBOSA, I.B. Criação e Desenvolvimento de Materiais para EaD: uma construção coletiva. In. BERGMANN, J.C.F.; GRANÉ, M. *La universidad in la nube*. 3ª ed. Barcelona: LMI Universidad de Barcelona, 2013.

BRAGA, F. M.; MELLO, R. R. Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento-chave para uma educação de êxito para todos. *Educação Unisinos*, v. 18, n. 2, p. 165–175, 2014.

COSIER, M. et al. Smart phones permitted: How teachers use text messaging to collaborate. *Education and Information Technologies*, p. 1–12, 2013.

COUTO, V.S. *A criação coletiva em um projeto artístico multidisciplinar*. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciência Artística e Contemporânea). Universidade de Aveiro, Portugal, 2012.

CRUZ NETO, C. D. DA; BETTENCOURT, M. B. G. *Estudo Avaliativo de um Curso a Distância: aplicação de critérios pedagógicos*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2016.

DEMO, P. *Complexidade a Aprendizagem*: A Dinâmica não Linear do Conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

EBOLI, L.R.; DIB, L.A. da R. *Criação coletiva na web 2.0: um estudo de caso emuma empresa brasileira de crowdsourcing*. Revista Eletrônica de Sistemas de Informação, v. 12, n. 3, p. 1-23, 2013.

FERRAZ, F. KELLER, D. *MDF: proposta preliminar do Modelo Dentro-Fora de Criação Coletiva*. Cadernos de Informática, v. 8, n. 2, p. 57-67, 2014.

GIUSTA, A. DA S. Concepções do processo ensino/aprendizagem. In: GIUSTA, A. DA S.; FRANCO, I. M. (Eds.). *Educação a Distância*: Uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003. p. 246.

GONZÁLEZ, C. S.; COLLAZOS, C. A.; GARCÍA, R. *Desafío en el diseño de MOOCs:incorporación de aspectos para la colaboración y la gamificación*. Revista deEducación a Distância (RED), n. 48, 2016.

KENSKI, V. M. *Tecnologias do ensino presencial e a distância*. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

______ (Org.). *Design instrucional para cursos on-line*. São Paulo: Editora SENAC, 2015.

KOUDELA, I. D. (Org.). *Um vôo brechtiano*: teoria e prática da peça didática. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MUNHOZ, A. S. *Projeto Instrucional para Ambientes Virtuais*. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

ROLANDO, R. M. O ensino de literatura como uma atividade social: o resgate da vozdiscente a partir da criação coletiva de um blog. *Revista de Educação, Cultura e Comunicação dos Cursos de Comunicação Social do Centro Universitário Teresa D'Ávila*, v. 7, n. 14, p. 237-250, 2016.

SALTER, C. *Entangled: Technology and the Transformation of Performance*. Cambridge: MIT Press, 2010.

SIEMENS, G. Connectivism: a learning theory for the digital age. International *Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, v. 2, n. 1, p. 1–8, 2005.

SILVA, M. G. *Criação musical coletiva com crianças: possíveis contribuições para processos de educação humanizadora*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Brasil, 2015.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 3

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Data de aceite: 21/06/2021

Maria Elisabete Fernandes
Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul- UCS Vacaria- RS
http://lattes.cnpq.br/3056576866864570

Mariana Lisbôa de Oliveira
Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul- UCS Vacaria -RS
http://lattes.cnpq.br/7298077256323292

Danúbia Bianchi Menegat
Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul -UCS Vacaria -RS
http://lattes.cnpq.br/2956505005941418

Cassiane Paganella da Silva
Especialista em Educação Básica pelo Instituto Federal -*Campus* Vacaria -RS
http://lattes.cnpq.br/3249275193377583

Elis Giane Jacobi
Especialista em Educação Básica pelo Instituto Federal - *Campus* Vacaria - RS
http://lattes.cnpq.br/0434219191943505

RESUMO: Este trabalho visa problematizar os espaços pedagógicos de brincadeiras livres, de duas escolas de Educação Infantil, no município de Vacaria. Tenciona-se a partir de uma discussão entre profissionais de educação infantil a elaboração de estratégias para que os espaços coletivos se tornem dentro das escolas de Educação Infantil territórios do aprender e com isso, cumpram seu papel de agente educador e devolvam a criança ao seu ambiente natural, seja ele a natureza.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Ambiental. Cotidiano Escolar. Educação Infantil.

THE INSTITUTIONALIZATION OF CHILDHOOD IN THE CONTEMPORARY SOCIETY

ABSTRACT: This work aims to problematize the pedagogical spaces of free play, of two schools of Early Childhood Education, in the city of Vacaria. It is intended, based on a discussion among early childhood education professionals, to develop strategies so that collective spaces become, within Early Childhood Schools, learning territories and, with this, fulfill their role as an educational agent and return the child to his / her own. natural habitat, be it nature.

KEYWORDS: Environmental Education. School life. Child education.

Este projeto busca constituir no cotidiano das escolas de Educação Infantil (EI) espaços pedagógicos de brincadeiras livres, nos quais a criança tenha contato com a natureza em instituições da rede pública municipal de ensino, com a participação de professoras da mesma rede, na discussão e reflexão acerca dos principais desafios relacionados aos modelos existentes de espaços, salas de atividades, de recreação e pátios externos nas escolas de EI. Reconhecemos como profissionais da educação a problemática da sociedade contemporânea no

que tange ao distanciamento da criança com o natural, pois a sociedade, nos moldes que se apresenta, cada vez mais cedo institucionaliza a infância, uma vez que as crianças adentram no cotidiano escolar com pouco meses de vida e passam neles muitos anos.

Diante desta premissa, e pensando em enriquecer o cotidiano escolar com uma proposta pedagógica que devolva a criança ao contato com a natureza faz-se necessário identificar e discutir os desafios de implantar espaços para brincar livremente e o contato com o natural nas dependências das escolas de EI, fomentando, assim, um trabalho pedagógico, que coloque a criança como protagonista do cotidiano e das práticas pedagógicas escolares. Ademais, empreende-se a possibilidade de levantamento documental das Bases Legais de infraestrutura no Brasil e no território local, estabelecendo parcerias com entidades públicas e privadas, contribuindo com isso na qualidade dos espaços externos nas escolas de EI da rede pública municipal. Tenciona-se com este trabalho: Trazer para o campo de discussões os principais entraves das escolas de EI em articular espaços para o contato e encontro com a natureza, por parte das crianças no espaço coletivo das escolas de EI no município de Vacaria. Apontar maneiras de implementação de pátios escolares naturalizados, num processo de reflexão e produção coletiva entre os participantes. Elencar aspectos relevantes sobre a importância destes espaços pensados e estruturados no cotidiano escolar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança em todos os aspectos, sejam sociais, cognitivos ou emocionais.

A proposta de análise será realizada por uma discussão documental das Bases Legais para Educação Brasileira, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. A partir do levantamento das diretrizes legais foram organizados encontros formativos que congregam a temática dos espaços naturalizados nas escolas de EI, a fim de discutir e refletir sobre elementos que estruturam essa perspectiva de espaço como agente educador.

Diante disso, é necessário que as escolas ofereçam espaços que proporcionem brincar livremente, existindo tempo e espaço para explorar, conhecer e interagir. Segundo Lea Tiriba (2005), vivemos o emparedamento da infância. Para a autora, esse fenômeno se apresenta como uma crise do nosso tempo, pois as consequências em longo e médio prazo são significativas, dentre elas se pode destacar a obesidade, a hiperatividade, o déficit de atenção, o desequilíbrio emocional, a baixa motricidade, a miopia, dentre outros fatores.

Nos últimos anos, alguns movimentos e pesquisas se apresentam no sentido de devolver a criança ao meio natural que de fato é o meio que lhe pertence. Conforme a arquiteta Maymu Souza Lima (1989) a escola é o único espaço que as cidades oferecem universalmente como possibilidade de reconquista dos espaços públicos populares - domínio das atividades lúdicas – que as crianças e jovens perderam na cidade capitalista e industrial.

Sabe-se das dificuldades existentes nas famílias e todos os problemas sociais

e urbanos do nosso país e, especificamente, do nosso município. Daí a importância da escola de EI apresentar-se como um ambiente que potencialize o desenvolvimento infantil e possibilite o reencontro da criança com os elementos da natureza. Isso deve ocorrer, sobretudo porque as escolas de EI precisam ter um olhar diferenciado para os pátios, parques e espaços livres da escola, que possibilitem a construção de outros cenários, outras possibilidades para a criança sentir o mundo sinestesicamente.

Os parques escolares, embora nem sempre estejam estruturados com áreas verdes, com elementos da natureza e com um bom espaço livre, ainda assim são ótimos locais para a socialização, experimentação, aprendizagem aos pares e difusores da cultura de infância. Em última instância, prevê-se o comprometimento e a articulação desses espaços naturalizados em duas escolas da rede pública de ensino na modalidade de EI, tendo como representantes duas professoras e uma gestora escolar, tendo em vista possibilitar uma educação que agregue sentindo e possibilite o desenvolvimento integral do sujeito.

A cada encontro foi possível discutir e tomar propriedade acerca das bases legais que regem a Educação Pública e, de posse dessas informações, articularam-se mudanças capazes de produzir um efeito positivo no cotidiano escolar das instituições envolvidas. As avaliações prévias apontam que um parque sensorial afixado na parede com elementos da natureza constitui uma oportunidade de efetivo avanço na naturalização dos pátios escolares, devido ao fato do baixo custo e a facilidade de instalação, sem mudanças estruturais significativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP n. 2 de 18 de junho de 2012*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União,* Brasília, 18 de junho de 2012 - Seção 1- p. 70.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEB, 2010.

LIMA, M. S. *A Cidade e as Crianças.* São Paulo: Nobel, 1989. p. 102.

TIRIBA, L. *Crianças, Natureza e Educação Infantil.* Orientador: Leandro Augusto Marques Coelho Konder. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifica Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CAPÍTULO 4

PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS: EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS BRASILEIRAS

Data de aceite: 21/06/2021

Debora Cavalcante Silva
http://lattes.cnpq.br/4193532094227607

Richard Alecsander Reichert
http://lattes.cnpq.br/7744495824597038

André Luiz Monezi Andrade
http://lattes.cnpq.br/3452462942187599

Adriana Scatena
http://lattes.cnpq.br/0915241078178991

Beatriz Iannotta
http://lattes.cnpq.br/5694754736754284

Rosana Fanucci Silva Ramos
http://lattes.cnpq.br/0919710703920633

Suzanna Araújo Preuhs
http://lattes.cnpq.br/2004361959945607

Felipe Anselmo Pereira
http://lattes.cnpq.br/4302986153244993

Lucas da Rosa Ferro
http://lattes.cnpq.br/1310874804455363

Denise De Micheli
http://lattes.cnpq.br/2246867228137055

RESUMO: Realizou-se uma revisão integrativa da literatura em Bases de Dados Científicas com o objetivo de sintetizar e analisar relatos de experiências sobre a prevenção ao uso de drogas em escolas brasileiras. Os resultados demonstram que a grande maioria dos relatos versa sobre intervenções em instituições públicas, e que mais da metade das ações abrangeram uma única escola/campus, e, em geral, não alcançaram todos os estudantes, sendo direcionadas a um pequeno público. Grande parte não teve a participação dos pais, nas quais os professores das escolas alvo (de ensino fundamental e médio) não atuaram como protagonistas das atividades desenvolvidas. Espera-se que este trabalho possa contribuir para novas pesquisas e intervenções de prevenção ao uso de drogas em contextos educacionais brasileiros.

PALAVRAS - CHAVE: Uso de Drogas. Prevenção. Escola.

ABSTRACT: An integrative literature review was carried out in Scientific Databases aiming to synthesize and analyze reports of experiences on drug use prevention in Brazilian schools. The results show that the vast majority of reports deal with interventions in public institutions, and that more than half of the actions covered a single school/campus, and even within the school, some actions did not reach all students, being directed to a small audience. Most of them did not have the participation of parents, in which the teachers of the target schools (elementary and high school) do not act as active protagonists of the activities developed.

KEYWORDS: Drug Use. Prevention. School.

INTRODUÇÃO

O uso de álcool e outras drogas é uma questão amplamente discutida e uma

preocupação de saúde pública em nível global. Pesquisas nacionais e internacionais apontam indicadores significativos de consumo, principalmente entre adolescentes e jovens, atentando para a precocidade da experimentação dessas substâncias, sobretudo de bebidas alcoólicas, e aos potenciais riscos e danos sociais e à saúde nessa população. Os dados dessas pesquisas mostram também que o consumo ocorre tanto entre adolescentes do ensino fundamental e médio quanto entre jovens universitários, e inclui principalmente o álcool e o tabaco, além do consumo de outros tipos de drogas (CARLINI et al., 2010; ANDRADE et al., 2010; DEGENHARDT et al., 2016; GRISWOLD et al., 2018; IBGE, 2016; PEACOCK et al., 2018; UNODC, 2019).

A adolescência é um período de grandes vulnerabilidades, em que ainda está em curso o processo de maturação cerebral, com o refinamento de estruturas e funções cerebrais, e de desenvolvimento neurocognitivo, emocional e social dos indivíduos. Portanto, essa fase demanda atenção especial no que se refere aos cuidados com relação ao uso de substâncias, visto que os riscos de prejuízos no desenvolvimento cognitivo-sócio-emocional podem ser maiores nessa faixa etária, ampliando inclusive a probabilidade de dependência na vida adulta (ANDRADE et al., 2018; DEGENHARDT et al., 2016; DE MICHELI et al., 2014; MCCAMBRIDGE; MCALANEY; ROWE, 2011; REICHERT et al., 2019a). Em vista disso, há a necessidade de medidas preventivas a fim de evitar e/ou reduzir possíveis consequências adversas decorrentes do consumo de risco e uso prejudicial de álcool e outras drogas, tais como acidentes, incapacidades, problemas de saúde e mortes prematuras (GRISWOLD et al., 2018). Por essa razão, a prevenção é um tema constantemente debatido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e também está em destaque como um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), que reiteram a importância de estratégias preventivas e de práticas baseadas em evidências voltadas a problemas relacionados ao uso de substâncias (UNITED NATIONS, 2015; WHO, 2011).

Essas ações preventivas podem ser realizadas em diferentes níveis, para várias finalidades e apresentam melhor custo-benefício quando comparadas ao tratamento; e o contexto escolar é um dos ambientes estratégicos para sua realização (FIGLIE; DIEHL, 2014; WHO, 2000). Nos Estados Unidos, por exemplo, independentemente da modalidade adotada, a prevalência de programas de prevenção do uso de drogas implementados em escolas é de 72% (HANLEY et al., 2010).

No Brasil, pesquisas indicam que programas de prevenção geralmente são confundidos com atividades preventivas que acontecem, em geral, de forma isolada, sem o envolvimento de profissionais da educação e sem avaliação de seus resultados. Sendo assim, pouco se sabe sobre a exequibilidade, factibilidade e efetividade de tais ações (NASCIMENTO; DE MICHELI, 2015; NETO, 2016; PEREIRA, 2018). A dificuldade em desenvolver e implementar estratégias preventivas e/ou utilizar modelos já existentes está relacionada a uma série de questões, incluindo a falta de conhecimento sobre ações

realizadas e seus resultados (BERNARDO et al., 2018; FOXCROFT; TSERTSVADZE, 2012; STROM et al., 2014), sendo que é primordial que os programas preventivos ao uso de drogas sejam avaliados, bem como sejam divulgados os resultados obtidos (CAHIL, 2007; REICHERT et al., 2019b; UNODCCP, 2002).

Diante do exposto, a presente pesquisa objetivou identificar e analisar estudos sobre relatos de experiência abordando a prevenção ao uso de substâncias no contexto educacional brasileiro.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, metodologia de revisão fundamentada na Prática Baseada em Evidências (PBE), que promove o agrupamento e síntese de estudos que adotam diversas metodologias para ampliar a compreensão sobre a temática estudada (MELNYK et al., 2010; WHITTEMORE; KNAFL, 2005).

Para o desenvolvimento do estudo, adotou-se as 6 etapas recomendadas para tal modalidade de revisão, conforme descrito por Souza, Silva e Carvalho (2010), a saber: (1) definição da questão norteadora; (2) definição dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos, seguido pelo levantamento de literatura pertinente; (3) coleta das informações dos estudos encontrados; (4) leitura crítica e avaliação dos estudos incluídos; (5) interpretação dos resultados; e (6) apresentação da revisão integrativa. Não foi delimitado período cronológico para a busca, permitindo que estudos publicados em qualquer período fossem incluídos, desde que em conformidade com os critérios de inclusão.

Considerando as etapas acima descritas, iniciou-se o estudo a partir da definição da pergunta norteadora: "Como é realizada a prevenção ao uso de álcool e outras drogas nas escolas brasileiras?" Esta pergunta tinha por princípio buscar e analisar estudos que apresentassem relatos de experiência sobre a prevenção ao uso de drogas no contexto escolar brasileiro.

Para o levantamento dos estudos, foram utilizadas as seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); MEDLINE; ADOLEC; Index Psicologia; e Google Acadêmico.

Para a seleção dos estudos, foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: (a) relatos de experiências envolvendo ações de prevenção ao uso de drogas no contexto escolar brasileiro; (b) trabalhos publicados em formato de artigos; (c) disponibilidade on-line e gratuita do texto completo; e (d) publicações nos idiomas português, inglês e espanhol. Os critérios de exclusão adotados foram: (a) estudos com temas relacionados, porém com direcionamento diferente da temática proposta (e.g. pesquisas envolvendo especificamente a capacitação de professores, estudos de revisões, etc.); (b) ensaios, monografias, teses, dissertações, livros e capítulos de livros; (c) publicações provenientes de congressos e outros eventos; (d) estudos relacionados a pesquisa-ação; (e) intervenções realizadas em

Associações e Organizações, ou mesmo em Instituições Escolares de oferta exclusiva de cursos de capacitação profissional ou formação cidadã; e (f) outros trabalhos que não atendessem aos critérios de inclusão.

No levantamento via Biblioteca Virtual em Saúde (Saúde Pública Brasil) foram realizadas três buscas. Primeiramente, utilizaram-se os Descritores em Ciências da Saúde (DeCS): relatos de casos AND prevenção & controle (1ª busca); case reports AND prevention & control (2ª busca), optando pela pesquisa por descritor de assunto, não sendo encontrado nenhum artigo. Então, utilizaram-se os termos: experiência AND prevenção AND escola (3ª busca), escolhendo a busca por título, resumo e assunto, com a adição dos seguintes filtros: artigo; texto completo disponível; base de dados: MEDLINE, LILACS, Index Psicologia. Foram então identificados 154 artigos. Na busca realizada na base de dados SciELO, foram utilizados os DeCS: relatos de casos AND prevenção & controle, sem filtros, e foram encontrados 03 artigos. A partir de tal resultado, nova consulta foi feita utilizando os termos: experiência AND prevenção AND escola, sem filtros. Desta forma, foram localizados mais 66 estudos, formando um total de 69 artigos. Na base de dados ADOLEC, foram realizadas três buscas. Na primeira, foram utilizados os DeCS: relatos de casos AND prevenção & controle; na segunda, case reports AND prevention & control, optando pela busca por descritor de assunto, e não foi encontrado nenhum artigo. Em seguida, foi realizada nova consulta utilizando os termos: experiência AND prevenção AND escola, optando por buscar no campo palavras, sem filtros, e foram localizados 27 estudos. Na busca realizada no Google Acadêmico, foram utilizados os termos no formulário de busca avançada: escola Brasil “prevenção ao uso de drogas” (no campo com todas as palavras); “relato de experiência” (no campo com a frase exata), optando por pesquisar os termos em qualquer lugar do artigo, em qualquer idioma, porém sem inclusão de patentes nos resultados, sendo encontrados 183 trabalhos.

A partir das buscas realizadas, encontrou-se um total de 433 artigos, os quais foram exportados para a ferramenta gratuita EndNote. Com o auxílio desta ferramenta foi feita a triagem inicial em que 69 estudos foram excluídos por serem duplicados, o que resultou num total de 364 artigos. Após a leitura dos títulos e resumos, foram excluídos 327 por não atenderem aos critérios de inclusão, restando, portanto, 37 artigos. Destes 37 artigos pré-selecionados para leitura na íntegra, foram excluídos os títulos (n=13) que não contemplavam a temática do estudo ou os critérios de seleção pré-estabelecidos.

Os artigos incluídos neste estudo foram analisados conforme dados a seguir e tiveram suas principais atividades preventivas sintetizadas, buscando obter uma visão de como ocorre a prevenção ao uso de álcool e outras drogas nas escolas brasileiras, com base na produção científica analisada.

RESULTADOS

Foram incluídos neste estudo 24 artigos de relatos de experiência que atenderam aos objetivos e critérios de busca propostos, sendo 20 provenientes do Google Acadêmico, 03 da SciELO, e 01 da ADOLEC. Não houve recorte temporal dos estudos. A amostra foi composta de pesquisas publicadas nos anos de 2002 (n=01), 2007 (n=01), 2009 (n=01), 2011 (n=03), 2012 (n=01), 2013 (n=01), 2014 (n=02), 2015 (n=09), 2016 (n=02), 2017 (n=01) e 2018 (n=02).

Ao analisar os artigos que fizeram parte da amostra (N_{TOTAL}=24), foi possível verificar que várias ações de prevenção ao uso de drogas foram incluídas de forma secundária em projetos cujos propósitos principais eram relativos a outros assuntos (violência, sexualidade, apoio a pessoas com deficiência, entre outros), sendo que a prevenção ao uso de substâncias, nestes casos, foi abordada de maneira breve. Quanto ao nível de ensino dos locais onde as ações ocorreram, a maioria foi em escolas de ensino fundamental e médio, ou seja, voltadas predominantemente a crianças e adolescentes. Já em relação às ações realizadas em instituições de nível superior, 02 delas eram voltadas para a prevenção junto ao público universitário, e 01 (projeto ProDab) foi realizada na universidade, sendo direcionada à capacitação sobre o tema drogas para docentes da rede pública e para formação de multiplicadores de alunos do ensino médio.

Mais da metade das ações preventivas analisadas atingiram somente uma escola ou campus; e, dentro das escolas, alguns destes projetos não contemplaram todos os estudantes, ou seja, voltaram-se apenas para uma turma/sala ou para parte das turmas. No geral, boa parte das intervenções teve pouca abrangência de público, e outras não especificaram a estimativa de participantes, deixando dúvidas quanto a real adesão dos indivíduos.

Quanto à faixa etária dos participantes, observou-se que a maioria dos projetos incluiu ações para adolescentes; alguns foram mistos, isto é, para crianças e adolescentes; e um deles incluiu 02 turmas de alunos de Educação de Jovens e Adultos, além de adolescentes; e somente 02 projetos foram voltados para jovens universitários.

Verificou-se que 05 projetos de extensão eram relacionados ao Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) – Redes de Atenção Psicossocial, sendo 04 vinculados à Universidade Estadual Vale do Acaraú e 01 vinculado à Universidade Federal do Mato Grosso.

A Tabela 1 apresenta uma síntese dos artigos, contendo os títulos dos mesmos, autores, ano de publicação, base de dados, modalidade, público-alvo, temas abordados, atividades e recursos utilizados, profissionais envolvidos e principais resultados e considerações dos autores.

TÍTULO / AUTORES / ANO	BASE DE DADOS	DESCRIÇÃO						
		CONTEXTO / LOCAL	MODALIDADE	PÚBLICO-ALVO	TEMAS ABORDADOS	ATIVIDADES E RECURSOS UTILIZADOS	ESTUDANTES / PROFISSIONAIS / GRUPOS ENVOLVIDOS	PRINCIPAIS RESULTADOS / CONSIDERAÇÕES DOS AUTORES
Oficina sobre sexualidade na adolescência: uma experiência da equipe de saúde da família com adolescentes do ensino médio (MARTINS et al., 2011)	ADOLEC	Escola pública de Cuiabá (MT)	Ações de Extensão universitária	76 alunos do ensino médio, com idades entre 14 e 17 anos	Sexualidade, gravidez precoce, ISTs, drogas, violência e projeto de vida	08 oficinas com temas diversos para 05 turmas do ensino médio	Monitores/ bolsistas e agentes comunitários de saúde	Destacou-se que a aproximação entre os adolescentes e a equipe de saúde da família permitiu conhecer melhor as dúvidas e realidade de vida dos alunos. A presença dos agentes comunitários teve como objetivo a sua formação para continuidade no trabalho. *Observação: o projeto teve como foco principal a sexualidade, assim, nota-se que o tema drogas foi abordado de forma breve apenas em uma das 08 oficinas.*
Implantação de uma ouvidoria em saúde: relato de experiência (SOUZA; LOPES, 2002)	Google Acadêmico	Escola estadual de ensino fundamental de Porto Alegre (RS)	Atividades de estágio de curso de graduação	177 pais, 27 professores, 02 agentes escolares e 95 estudantes de 09 a 17 anos de idade	Adolescência, corpo humano, sexualidade, uso de drogas, entre outros	As atividades foram voltadas para educação, capacitação e assistência em diferentes temas em saúde. Foram realizados 06 encontros com pais para discussões sobre prevenção; 25 atendimentos individuais na escola; e 08 palestras e oficinas dinâmicas e interativas para estudantes para discussões sobre temas como adolescência, corpo humano, sexualidade e uso de drogas.	Estudantes e profissionais de Enfermagem	Segundo os autores, a realização das oficinas e consultas em enfermagem possibilitaram trabalhar a educação em saúde, sendo relevante tanto para profissionais quanto para a comunidade escolar.

Relato de experiência: o crack e outras drogas na escola (SILVA et al., 2015)	Google Acadêmico	Escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio na cidade de Montes Claros (MG)	Ações de Extensão universitária	24 adolescentes, de 16 a 17 anos de idade	Uso de drogas e estigmatização de pessoas que fazem uso de substâncias	Aplicação de um questionário aos estudantes para levantar suas experiências pessoais relacionadas ao uso de drogas; e ministração de um minicurso sobre o tema. *Foram utilizados vídeos e imagens, apresentando conceitos sobre drogas e reflexão sobre estigmatização de usuários.*	Estudantes de Enfermagem	Foi destacada a importância do tema e de como profissionais de Enfermagem podem contribuir nesta questão, assim como a relevância do Fórum por proporcionar tais trocas de experiências, colaborando para o processo de formação em saúde.
Protagonismo juvenil na prevenção de violência e promoção da cultura de paz em uma cidade do interior da Bahia (ARAÚJO et. al., 2011)	Google Acadêmico	Escola estadual de Feira de Santana (BA)	Ações de Extensão universitária	10 alunos selecionados para serem bolsistas multiplicadores; 12 alunos participaram de oficinas sobre violência e projeto de vida; 70 alunos participaram de práticas de atividades físicas e desportivas	Violência escolar e social, uso de drogas, Direitos Humanos, movimento pela paz, projeto de vida, esporte, autoestima, entre outras	Capacitação de profissionais e estudantes e oficinas sobre temáticas diversas, incluindo violência e uso de drogas, além de práticas de atividades físicas e modalidades desportivas	Equipe multiprofissional, incluindo docentes universitários, psicólogos e policiais militares	*Foram destacadas melhorias na relação professor-aluno e diminuição de casos de violência, advertências e suspensões.* A disposição dos docentes e direção, bem como a formação diversificada da equipe favoreceu o desenvolvimento do projeto e superação dos desafios, com resultados positivos obtidos até então.
Intersetorialidade e atenção psicossocial: conhecendo a construção da rede de saúde mental no município de Canguçu/RS (SQUEFF et al., 2012)	Google Acadêmico	Dispositivos de atenção a saúde mental de Canguçu (RS)	Ações intersetoriais – parceria entre rede de Saúde Mental, Assistência Social, Conselho Tutelar, Ministério Público, Brigada Militar e Educação		Saúde mental, uso de drogas, violência e gravidez na adolescência	Foram propostas discussões sobre saúde mental, contextualizando e refletindo sobre o avanço das ações intersetoriais do município, com ações de caráter preventivo. Em 2011, o projeto “Adolescência Sadia” realizou ações visando combater preconceitos a pessoas que usam drogas e formar multiplicadores por meio de capacitação de profissionais da educação, saúde e assistência social.	Equipe multidisciplinar	*Considerou-se que é possível a criação de novos espaços de saúde à comunidade, apesar das dificuldades da efetivação da intersetorialidade, sendo necessário o diálogo constante entre os atores envolvidos neste processo.* *Observação: não há detalhes sobre ações de prevenção ao uso de drogas realizadas efetivamente nas escolas. É relatado somente ações de combate ao preconceito e capacitação de profissionais.*

A formação humana na adolescência numa perspectiva do não uso de drogas (BRANDÃO, 2013)	Google Acadêmico	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco	Atividades de Orientação Educacional	30 adolescentes estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental	Adolescência, uso de drogas, relações sociais	Foram realizados 06 encontros de 50 minutos cada, abordando diversos temas relacionados à prevenção ao uso de drogas, por intermédio de ações de Orientação Educacional. Os encontros abordaram questões como ansiedade, situações cotidianas, visão dos estudantes e conhecimento sobre drogas, com a participação de uma psicóloga que trabalhou a temática com os alunos.	Profissionais de Pedagogia e Psicologia	*Considerou-se que a ação contribuiu com o saber relativo à temática e para o desenvolvimento de maior autonomia entre os alunos.*
A educação em saúde na prevenção ao uso de drogas (SILVA et al., 2014)	Google Acadêmico	Escolas públicas de Belo Horizonte (MG)	Ações de extensão universitária	318 estudantes com idades entre 15 e 19 anos, sendo 02 turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 08 turmas de Ensino Médio	Uso de drogas	Houve discussões reflexivas com apoio de recursos audiovisuais e de modelos anatômicos sobre a compreensão dos alunos a respeito do assunto, informações científicas sobre drogas e sua ação no sistema nervoso central, com espaços para discussão e esclarecimento de dúvidas. Os temas foram abordados de maneira lúdica para estimular a reflexão e participação. Não houve a presença de professores ou coordenadores do projeto, o que foi considerado positivo pelos autores do relato, que perceberam a existência de um ambiente de confiança e maior aproximação com a realidade dos adolescentes pelo fato de a equipe ser composta por jovens universitários.	Estudantes extensionistas dos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional	*Concluiu-se que as estratégias utilizadas possibilitaram o compartilhamento de conhecimentos e estimularam a reflexão sobre o tema, bem como mudanças de concepções e hábitos de vida, além de aproximação entre universidade e comunidade para promoção de saúde.*

Pergunta que eu respondo: as drogas na perspectiva de jovens estudantes (VERNAGLIA; FLORES, 2014)	Google Acadêmico	Escola municipal de Rio das Ostras (RJ)	Ações de extensão universitária	435 adolescentes do Ensino Fundamental, de 12 a 18 anos de idade		As atividades realizadas foram: uma reunião com pais para apresentação do projeto; 04 encontros sobre o tema drogas, com rodas de conversa, caixas de dúvidas e sugestões, além de Quiz de perguntas e respostas. Percebeu-se que as intervenções nos horários das aulas facilitaram a presença dos alunos, e que a permanência dos autores por um ano na mesma escola favoreceu o vínculo com os estudantes, permitindo discussão do tema e compartilhamento de vivências, e que as várias estratégias utilizadas contribuíram com a apreensão dos conteúdos.	Monitores estudantes da área da saúde, docentes responsáveis e um profissional da secretaria de educação	*Destacou-se a importância de estratégias lúdicas para trabalhar o tema de forma diferenciada, de modo a propiciar uma melhor assimilação do conteúdo, e da relação estabelecida entre a universidade e a comunidade. Relatou-se também o desafio de se trabalhar o tema em região de tráfico de drogas, tendo sido necessária a superação de receios por parte da equipe.*
Lícitas e Ilícitas: As Drogas Como Temática no Ensino de Ciências (CARDOSO et al., 2015)	Google Acadêmico	Escola estadual localizada no município de Juscimeira (MT)	Atividade de ensino extracurricular	17 alunos do 8º ano, de 13 a 14 anos de idade	Uso de drogas	Foi aplicado um questionário para verificação de conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto; aula teórica com informações científicas sobre drogas lícitas e ilícitas; dinâmicas; e aplicação de um questionário para avaliar o conhecimento obtido após as intervenções; além de criação de grupo virtual com foco na prevenção do uso de drogas nas redes sociais. Os conteúdos foram trabalhados de acordo com a realidade dos alunos, que foi observada mediante o questionário inicial.		*Os autores consideraram os resultados positivos, na medida em que observaram participação e interação entre os estudantes.*

Aprendendo a cuidar: rede de cuidados à pessoa com deficiência (LIMA et al., 2015)	Google Acadêmico	Serviço de Apoio ao Cidadão Sobralense – SACS, Atenção Primária à Saúde, Projeto Superando Obstáculos e Limites – SOL e escolas municipais e estaduais de Sobral (CE)	Ações de extensão universitária	Pais, crianças e adolescentes.	Acessibilidade, inclusão, gravidez precoce, prevenção ao uso de drogas e ISTs	Além da participação em atividades voltadas às pessoas com deficiência, os monitores participaram de ações integradas entre 04 redes (Psicossocial, Pessoa com Deficiência, Cegonha e Urgência e Emergência), com abordagens nas escolas para pais, crianças e adolescentes sobre os seguintes temas: acessibilidade e inclusão; gravidez precoce e prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs); além de efeitos nocivos das drogas e gincanas de prevenção ao uso de drogas no trânsito.	Estudantes monitores do PET-Saúde, de áreas como Enfermagem e Educação Física	Os autores reconheceram a importância de sua participação no programa PET-Saúde como oportunidade de vivência prática, de formação profissional e de conhecimento das necessidades reais da rede em que atuaram.
Projeto ProDab: extensão universitária na temática drogas de abuso – relato de experiência (OLIVEIRA et al., 2015)	Google Acadêmico	Escolas da rede pública de ensino de Fortaleza (CE)	Ações de extensão universitária	100 alunos e 100 professores da rede pública de ensino	Sistema nervoso central, neurotransmissores, uso e dependência de drogas, possíveis efeitos prejudiciais do uso de substâncias, entre outros	As ações foram realizadas em três fases, sendo a primeira voltada para a capacitação de estudantes multiplicadores, a segunda para formação de docentes de escolas públicas, e a terceira para elaboração de um manual para a prevenção ao uso de drogas. A abordagem contemplou informações científicas sobre drogas, com recursos audiovisuais, dinâmicas, vídeos, dramatizações, aulas práticas em laboratórios, etc.	Estudantes e profissionais da área da saúde integrantes do Projeto Drogas de Abuso (ProDab)	Os autores destacaram a contribuição positiva do projeto com o contexto escolar, por meio da ciência e da educação, e articulação entre ensino e pesquisa. Foi mencionado que há propostas de atuação futura junto aos demais alunos das escolas envolvidas, através de eventos científicos e culturais, e que novas ações já estavam em fase de discussão.

Reflexões junto aos familiares de dependentes químicos, em grupo terapêutico do CAPS-AD em Sobral-CE (OLIVEIRA et al., 2015)	Google Acadêmico	Rede pública de ensino e dispositivos de saúde do município de Sobral (CE)	Ações de extensão universitária	Adolescentes do 8º ano, com idades entre 14 e 18 anos	Cidadania, liberdade, violência, drogas, hábitos saudáveis, entre outros	As ações de prevenção ao uso de drogas basearam-se nos Círculos de Cultura de Paulo Freire. Foram realizadas dinâmicas que envolveram recursos audiovisuais (imagens, vídeos) para a abordagem dos temas.	Estudantes da área da saúde, integrantes do programa PET-Saúde	Os autores consideraram importante sua participação no programa PET-Saúde para sua qualificação acadêmica e ampliação de sua visão sobre as reais necessidades dos serviços da rede de atenção à saúde.
Educação em saúde com adolescentes acerca do uso de álcool e outras drogas (PEDROSA et al., 2015)	Google Acadêmico	Escola pública de Caucaia (CE)	Ações de extensão universitária	43 alunos de 15 a 16 anos de idade	Uso de drogas, hábitos de vida e promoção de saúde	Foram realizadas oficinas de 60 minutos, utilizando-se de metodologia participativa e dialogal em 04 momentos: socialização, abordagem da temática, confecção de desenho, apresentação da arte, e elaboração de paródia sobre o conhecimento obtido.	Estudantes de Enfermagem	Discutiu-se a importância da arte para a exposição de ideias, opiniões e significados sobre drogas, e das discussões livres para o compartilhamento de vivências dos alunos, além do papel de profissionais de Enfermagem na educação em saúde.
Prevenção do uso indevido de substâncias psicoativas entre crianças e adolescentes (SOUZA et al., 2015)	Google Acadêmico	Escolas públicas de Ensino Fundamental de Recife (PE)	Ações de extensão universitária	Crianças e adolescentes de 6 a 12 anos de idade	Uso de drogas	A prevenção ao uso de drogas foi trabalhada mediante peça teatral baseada na Turma da Mônica ("Uma história que precisa ter fim") apresentada aos estudantes.	Estudantes de Enfermagem	Os autores apontaram que houve êxito nas ações desenvolvidas, com participação ativa dos alunos nas dinâmicas, e que o teatro mostrou-se eficaz para a abordagem do tema com este público. Destacou-se a importância do papel dos acadêmicos nas ações, bem como a necessidade da temática ser mais abordada na formação acadêmica.

Vivenciando o PET-Saúde: contribuições para a formação acadêmica de profissional em enfermagem (VASCONCELOS et al., 2015)	Google Acadêmico	Rede pública de ensino e dispositivos de saúde do município de Sobral (CE)	Ações de extensão universitária	Usuários, familiares e alunos de escolas públicas	Uso de álcool, crack e outras drogas	As atividades foram desenvolvidas em vários dispositivos de saúde mental, atuando no acolhimento, atendimento individualizado, visitas nas residências, e grupos com as famílias. A prevenção ao uso de drogas foi trabalhada nas escolas por meio de grupos com adolescentes, havendo trocas de conhecimentos e vivências, atividades e exposição de temas diversos, incluindo o uso de substâncias e suas implicações.	Estudantes e profissionais de Enfermagem	Discutiu-se a importância do PET-Saúde na formação acadêmica como um diferencial que proporciona uma maior qualificação acadêmico-profissional em virtude da atuação prática nos serviços de saúde.
Educação popular em saúde na abordagem sobre drogas com adolescentes (VASCONCELOS et al., 2015)	Google Acadêmico	Escola pública do município de Sobral (CE)	Ações de extensão universitária	Estudantes do Ensino Médio, com idades entre 14 e 17 anos	Escolhas, hábitos de vida, uso de drogas, violência, entre outros	Temas relacionados ao uso de drogas foram abordados através de atividades e dinâmicas interativas, utilizando-se do Círculo de Cultura de Paulo Freire.	Estudantes bolsistas do programa PET-Saúde	É mencionado que apesar de algumas dificuldades iniciais na aplicação do método, em virtude de constrangimento de alguns estudantes, as ações foram consideradas positivas. Destacou-se que a participação no programa PET-Saúde contribuiu na formação do acadêmico, ampliando sua visão sobre a promoção da saúde e prevenção às drogas.

Adolescentes e construção do projeto de vida: um relato de experiência (GOMES et al., 2016)	Google Acadêmico	Escola pública do munícipio de Criciúma (SC)	Intervenção desenvolvida por programa de residência multiprofissional	56 alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 14 e 16 anos	Adolescência, autocuidado, autonomia, sexualidade, família, autoestima, bullying, conhecimentos científicos sobre drogas, mídia, orientação profissional e cidadania	Foram realizados 09 encontros quinzenais, com duração de 01h30min em cada turma, no período de agosto a novembro de 2015, coordenados por uma psicóloga. Foram utilizados vídeos, rodas de conversa e trabalhos em grupo para abordagem de vários temas relacionados com projeto de vida.	Profissional de Psicologia	Destacou-se que o vínculo com a psicóloga e adesão dos alunos ao projeto propiciaram cumplicidade e compartilhamento de vivências, ampliando a concepção dos estudantes sobre si e sobre seu futuro. Concluiu-se que são necessários trabalhos não apenas pontuais, mas contínuos, visando a formação de vínculos para o protagonismo juvenil e promoção do autocuidado.
Playful activities in school scenario for drug use prevention: Nurses experiences (NIETSCHE et al., 2016)	Google Acadêmico	Escola municipal de Santa Maria (RS)	Ações de extensão universitária	23 professores e 439 alunos do 01º ao 9º ano do Ensino Fundamental	Uso de drogas e expectativas de vida	As intervenções ocorreram em três fases: (1) apresentação musical e artística, além de dinâmicas; (2) dramatização sobre expectativas e "sonhos da infância interrompidos pelas drogas" (p. 347); (3) teatro de marionetes, demonstrando possíveis consequências do uso de drogas. Os estudantes reagiram e participaram compartilhando vivências.	Estudantes e profissionais de Enfermagem	Os autores relataram que, a partir desta ação, promoveram-se espaços secundários de discussão e maior interesse dos alunos em buscar orientação quanto à questão.

Drogas lícitas e ilícitas: uma abordagem grupal com adolescentes (DONNINI et al., 2017)	Google Acadêmico	22 escolas públicas de Divinópolis (MG)	Ações de extensão universitária	2012 adolescentes entre 13 e 16 anos de idade	Uso de drogas lícitas e ilícitas	As intervenções tiveram duração de aproximadamente 35 minutos cada, e foram realizadas de março de 2015 a fevereiro de 2016, utilizando-se de práticas educativas sobre drogas lícitas e ilícitas com dinâmicas interativas, rodas de conversa, informações científicas sobre drogas, compartilhamento de vivências e experiências dos alunos, além da utilização de recursos como cartazes e cartilhas sobre o tema.	13 acadêmicos, 10 voluntários e docente coordenadora do projeto de extensão	Os autores pontuaram que a educação em saúde obteve resultados positivos na promoção de vínculos e levando os alunos à reflexão crítica sobre as drogas e as implicações do uso abusivo.
A Política sobre Drogas para as Escolas Públicas do Distrito Federal: uma lei para os ingleses? (LESSA; EVANGELISTA, 2018)	Google Acadêmico		Programa da Secretaria de Educação do Distrito Federal			Lançado em 2012, o programa se propôs a orientar as escolas a trabalhar diversos fatores de risco e de proteção ao uso de drogas, inserindo responsabilidades para diretores, supervisores pedagógicos, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, entre outros atores, incentivando e proporcionando a capacitação destes profissionais. O programa foi planejado para abranger todas as escolas da região, e toda a comunidade escolar (alunos, professores, pais, gestores), mas, de acordo com o relato, aconteceram apenas projetos pontuais de professores nas escolas, não representando efetivamente a implementação do programa (p.19).		Segundo os autores, a política acabou se tornando *"letra morta", com "iniciativas pontuais realizadas por grupos de professores nas escolas, o que não necessariamente representa indícios de enraizamento da referida política"* (pp.17-18).

O projeto e disciplina PQV-AE (Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente): 10 anos de uma experiência no âmbito da rede municipal de ensino de Itumbiara, Goiás (ROCHA et al., 2018)	Google Acadêmico	Escolas municipais de Itumbiara (GO)	Programa da Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara (GO)	Profissionais da educação, alunos e familiares	Prevenção ao uso de drogas, educação sexual, solidariedade, igualdade, entre outras	O programa viabilizou capacitação inicial e contínua de professores, gestores e coordenadores das escolas; encontro com pais (para apresentação do projeto e em cada início de ano letivo); criação de disciplina extracurricular (que com o tempo se tornou aula semanal) para trabalhar a prevenção e qualidade de vida, sendo contratado professor específico para as aulas; com parcerias junto a órgãos como CRAS, Conselho Tutelar, Juizado de menores, etc.; mostra anual às famílias dos trabalhos feitos pelos estudantes; e criação uma equipe na Secretaria de Educação para acompanhamento pedagógico.	Profissionais da educação e saúde, incluindo professores e psicólogos	De acordo com o relato, o projeto proporcionou impacto positivo nas práticas docentes, havendo maior atenção de professores a sinais de violência, além de melhora nos relacionamentos interpessoais no contexto escolar. O projeto foi institucionalizado mediante lei municipal, proporcionando mudança de posturas frente aos temas trabalhados, tanto de alunos, professores e gestores. Observação: o programa é contínuo, no entanto, não é possível saber se houve, ou não, avaliação sistemática do mesmo, visto que o relato não menciona esta questão.
Na boca do CRUSP: programa de prevenção e acolhimento em caso de uso problemático de álcool e drogas (ZALAF; FONSECA, 2007)	SciELO	Conjunto residencial da Universidade de São Paulo (USP)	Programa institucional	Estudantes universitários	Uso de drogas, ISTs	O programa divulga informações científicas sobre drogas lícitas e ilícitas e ISTs, realiza acolhimento e, se necessário, encaminhamentos de usuários, oferecendo apoio, acompanhamento, atendimentos individuais, prevenção de recaída, distribuição de boletim informativo, entre outras atividades.	Estudantes e profissionais da saúde / Enfermagem e Assistência Social	A avaliação do programa, por meio de entrevistas com indivíduos atendidos, mostrou que as intervenções realizadas contribuíram para a ampliação do seu conhecimento científico e consciência sobre o uso de drogas e suas possíveis implicações. Os autores enfatizaram a importância de diferentes estratégias para facilitar o contato com o público-alvo. Concluíram também que acompanhar e apoiar o tratamento no ambiente, atentando às especificidades dessa população, foi essencial nos atendimentos realizados.

Quem “liga” para o psiquismo na escola médica? A experiência da Liga de Saúde Mental da FMB – Unesp (GONÇALVES et al., 2009)	SciELO	Universidade Estadual Paulista (UNESP) e dispositivos de saúde mental da cidade de Botucatu (SP)	Atividade de ensino extracurricular promovida por centro ou liga acadêmica	Estudantes universitários, membros da liga acadêmica, usuários atendidos em dispositivos de saúde mental, comunidade geral	Saúde física e mental, uso e dependência de álcool e outras drogas, sexualidade,	Foram realizadas diversas atividades, com ênfase no atendimento clínico, no apoio terapêutico, em ações de educação e prevenção e promoção de saúde mental, além de capacitação de estudantes para as ações promovidas pela liga. Quanto à prevenção ao uso de drogas, destacou-se a participação em feiras e campanhas como Dia Nacional Antitabaco, Dia do Alerta contra o Uso Nocivo de Álcool, realização de Simpósio Multidisciplinar de Tabagismo e de encontros científicos sobre transtornos mentais, saúde física e mental, dependência de substâncias, transtornos alimentares, sexualidade, entre outras temáticas, além de distribuição de materiais informativos.	Acadêmicos e docentes de cursos da área da saúde	Discutiu-se sobre a relevância de ligas acadêmicas para a formação acadêmico-profissional, em especial para a formação médica integrada às demais áreas, e sobre a importância da atuação em contato com a população, que possibilita conhecer sua realidade e suas demandas, e desenvolver ações de prevenção e promoção de saúde mental.

Educação em saúde no trânsito para adolescentes estudantes do ensino médio (JOMAR et al., 2011)	SciELO	Escola pública de Ensino Médio do município do Rio de Janeiro (RJ)	Ações de extensão universitária	150 adolescentes de 14 a 19 anos de idade	Consumo de álcool, educação em saúde no trânsito	As atividades desenvolvidas tiveram aproximadamente 40 minutos de duração. Foram levantadas discussões sobre consumo de álcool e suas consequências no trânsito, utilizando-se de recursos como vídeos, imagens e materiais educativos impressos sobre o tema. Foi apresentada a sugestão estratégica "amigo da vez", na qual um integrante do grupo de amigos fica responsável pela direção do carro, não fazendo uso de álcool naquela ocasião.	Estudantes e docentes da área de Enfermagem	Discutiu-se a importância da vivência de acadêmicos de Enfermagem no projeto e de seu papel nas ações de prevenção de uso de álcool e acidentes de trânsito, destacando a necessidade de o assunto ser mais trabalhado em sua formação acadêmica.

Tabela 1: Síntese dos dados dos artigos

SÍNTESE DOS DADOS DOS ARTIGOS

Poucos relatos apresentaram ações voltadas aos pais/familiares, mesmo entre aqueles direcionados para adolescentes, havendo apenas 02 projetos que mencionam esta participação em diferentes momentos da ação. Verificou-se que, em alguns casos, a presença dos mesmos ocorre em reunião única para apresentação do projeto, sem menção de outras participações, e, em outros, apesar de ser informado que a ação foi destinada aos alunos e pais/familiares, não há detalhes a respeito da adesão, ou se esta participação ocorreu de forma efetiva.

Em relação às pessoas envolvidas e responsáveis pela condução/execução das atividades, observou-se uma presença significativa de acadêmicos (a maioria da área de Enfermagem; e outros de áreas como Educação Física, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e outras), sendo alguns monitores/bolsistas. Constatou-se também que os professores das escolas alvo das intervenções, em geral, não foram protagonistas nas ações de prevenção ao uso de drogas.

DISCUSSÃO

Os dados ora coletados e apresentados fornecem uma visão de como a prevenção tem ocorrido no ambiente escolar brasileiro. Os artigos analisados demonstram que quase a totalidade das intervenções ocorreu em instituições públicas (de ensino fundamental, médio e superior). A grande maioria das ações é proveniente de projetos de extensão universitária,

e as demais tiveram origens diversas, como estágio, residência multiprofissional, orientação educacional, aula de ciências, ações intersetoriais da rede de saúde, liga acadêmica, programa da secretaria de educação, programa institucional e evento científico.

As estratégias pedagógicas frequentemente utilizadas foram rodas de conversa, oficinas, dinâmicas, palestras e aulas, sendo que, muitas vezes, uma mesma intervenção utilizou duas ou mais destas estratégias. O teatro e apresentação musical também foram utilizados, apesar de que mais raramente. Mostrou-se comum também o uso de recursos audiovisuais e materiais educativos impressos.

A maior parte das ações descritas se mostrou pontual, abrangendo apenas uma escola da região e/ou apenas uma única turma/sala ou parte de determinada turma, ou seja, não contemplava toda a instituição. Porém, essas ações restritas podem ser registradas pelos profissionais das escolas como projetos/programas de prevenção, fato constatado por Neto (2016), cujo estudo verificou que, dentre as escolas que afirmavam possuir programas preventivos, na verdade, 29% realizavam apenas atividades pontuais, demonstrando o equívoco existente entre a definição de atividades pontuais e de programas de prevenção. O mesmo estudo constatou que os programas não seguem práticas com base em evidências científicas.

Intervenções isoladas, com cronograma e alcance limitados, não conseguem intervir efetivamente nas vulnerabilidades relacionadas ao uso de drogas, visto que o objetivo de um sistema de prevenção efetivo é o desenvolvimento integral, saudável e seguro das pessoas (UNODC, 2014). Algumas pesquisas vêm demonstrando uma abrangência aquém do necessário de programas de prevenção em contextos escolares. Um estudo em escolas do município de São Paulo, por exemplo, identificou que mais da metade delas não possuíam na época programas de prevenção ao uso de drogas (PEREIRA; PAES; SANCHEZ, 2016). Outro estudo em escolas de regiões urbanas brasileiras mostrou que somente 51,1% delas possuíam programas preventivos, sugerindo treinamento de docentes e gestores, e ampliação do Programa Saúde na Escola para expansão desta realidade (PEREIRA, 2018).

Em geral, os relatos não mencionam sobre a existência de avaliação sistemática dos projetos/programas, não sendo possível verificar se de fato ocorreram. A avaliação é importante tanto para analisar a efetividade e reconhecer os resultados positivos quanto para identificar eventuais efeitos iatrogênicos (contrários) das intervenções, proporcionando a proteção do público-alvo (BRASIL, 2018; DAS et al., 2016). No Brasil, a avaliação de efetividade do programa *Tamojunto* (adaptado do programa *Unplugged*, de eficácia comprovada na Europa), demonstrou que não obteve os resultados esperados, pois houve um aumento gradual do uso de drogas tanto entre os estudantes que receberam a intervenção quanto entre os que não receberam, alertando sobre questões a serem observadas para a adaptação transcultural de programas preventivos (BRASIL, 2018).

O *National Institute on Drug Abuse* (NIDA) recomenda alguns princípios baseados

em pesquisas de longos anos para a prevenção ao uso de drogas com crianças e adolescentes, os quais têm sido referência desde sua publicação (IGLESIAS, 2002; NIDA, 2014), e que são destacados no Quadro 1:

1. Aprimorar os fatores e recursos protetivos e reverter ou reduzir fatores de risco;
2. Abordar todas as formas de uso prejudicial de drogas, isoladamente ou em combinação (drogas lícitas, ilícitas e medicamentos prescritos ou vendidos sem receita);
3. Trabalhar o problema do uso prejudicial de drogas da comunidade local;
4. Adaptar o programa para lidar com riscos específicos de acordo com características do público, como idade, gênero e etnia;
5. Os programas baseados na família devem melhorar os vínculos e relacionamentos familiares e incluir habilidades parentais, como monitoramento e supervisão dos pais, educação e informações sobre drogas para pais/responsáveis, apoio dos pais aos filhos e comunicação entre pais e filhos;
6. Intervir desde a infância para abordar os fatores de risco para o consumo de drogas, como comportamento agressivo, baixas habilidades sociais e dificuldades acadêmicas;
7. Objetivar a melhora do aprendizado acadêmico e socioemocional das crianças do ensino fundamental, como agressão precoce, insucesso e abandono escolar, concentrando-se nas habilidades de autocontrole, consciência emocional, comunicação, resolução de problemas sociais e apoio acadêmico;
8. Aumentar a competência acadêmica e social de alunos do ensino fundamental e médio, como hábitos de estudo e apoio acadêmico, comunicação, relações entre pares, autoeficácia e assertividade, habilidades de resistência, reforço de comportamentos saudáveis e fortalecimento de valores e compromissos pessoais;
9. Trabalhar períodos de transição, como a transição para o ensino médio, pois podem produzir efeitos benéficos mesmo entre famílias e crianças de alto risco;
10. Os programas comunitários que combinam dois ou mais programas, como os familiares e os escolares, podem ser mais efetivos do que um único programa isolado;
11. Em caso de adaptação de programas para atendimento às necessidades e normas comunitárias ou requisitos culturais diferentes, deve-se reter os elementos centrais da intervenção original baseada em pesquisa, que incluem: estrutura (como o programa é organizado e construído); conteúdo (as informações, habilidades e estratégias do programa) e entrega (como o programa é adaptado, implementado e avaliado);
12. Ser de longo prazo com intervenções para reforçar os objetivos originais de prevenção. Pesquisas mostram que os benefícios da prevenção do ensino médio diminuem sem os programas de acompanhamento no ensino;
13. Incluir treinamento de professores sobre boas práticas de gerenciamento de sala de aula, como recompensar comportamentos saudáveis dos alunos. Tais técnicas ajudam a promover o comportamento positivo, desempenho, motivação acadêmica e vínculo escolar;
14. Empregar técnicas interativas, como discussão entre pares, e que permitam o envolvimento ativo no aprendizado sobre uso de drogas e habilidades de reforço.

Quadro 1: Princípios recomendados pelo *National Institute on Drug Abuse* (NIDA)

As Diretrizes Internacionais sobre a prevenção ao uso de drogas (UNODC, 2014) foram elaboradas a partir de evidências científicas, com participação de 85 pesquisadores, além de organizações, profissionais e governantes de diversos países. Em relação ao contexto escolar, estas diretrizes destacam as seguintes intervenções preventivas com resultados positivos:

Prevenção seletiva na primeira infância	Ações voltadas às habilidades cognitivas, sociais e de linguagem, que sejam aplicadas por professores capacitados.
Prevenção universal na infância	Abordagens para melhoria de habilidades pessoais e sociais, realizadas por meio de estratégias interativas, ministradas por pessoas capacitadas para tal; gerenciamento de sala de aula, com estratégias para reconhecer e lidar com comportamentos não saudáveis, possibilitando *feedback* e oportunidades de participação ativa dos alunos; habilidades parentais, com fortalecimento de vínculos entre pais e filhos, participação na aprendizagem e educação dos filhos, monitoramento de atividades e relações interpessoais; e prevenção seletiva para manter as crianças nas escolas.
Prevenção universal e seletiva na pré-adolescência e adolescência	Treinamento em habilidades pessoais, sociais, influência social, utilizando-se de métodos interativos, com sessões semanais, aplicadas por profissionais capacitados. As abordagens podem focar na desconstrução de equívocos e expectativas relacionadas ao uso de drogas e suas possíveis implicações sociais e à saúde.
Prevenção indicada na infância, pré-adolescência e adolescência	Abordagens sobre as vulnerabilidades individuais, sociais e programáticas dos indivíduos.
Prevenção universal para os adultos	Ações voltadas à cultura e políticas escolares, com criação de mecanismos transparentes e educativos para a promoção da saúde.

Tabela 2: Diretrizes Internacionais sobre a prevenção ao uso de drogas

No geral, não foram observados nos relatos os treinamentos de habilidades parentais, apoio acadêmico para estudantes do ensino fundamental e médio, treinamento para gerenciar a sala de aula, nem há informações sobre intervenções de reforço, conforme indicações do NIDA (2014) e UNODC (2014).

Observou-se nos relatos uma baixa participação de professores do ensino fundamental e médio nas intervenções das escolas-alvo, o que pode estar relacionado às dificuldades de implementação de ações preventivas ao uso de drogas no ambiente escolar verificadas no estudo de Moreira, Vóvio e De Micheli (2015), dentre as quais se destacam: a crença de que a prevenção é responsabilidade da família, segurança, saúde e outros setores, eximindo o papel da escola e dos educadores; excesso de demandas, restrição de tempo para reflexão e planejamento e falta de articulação da equipe escolar; desconhecimento sobre os múltiplos fatores que envolvem a relação do indivíduo com as substâncias, como os motivos para consumo e as questões sociais, culturais e políticas relacionadas; dificuldades de estabelecimento de parcerias entre educação, saúde, esporte, segurança e lazer, para formação de uma rede de apoio; entre outras.

Em outros países houve a implementação de programas efetivos com desfechos positivos na prevenção ao uso de drogas. Na Islândia, por exemplo, um programa foi implementado com base em inquéritos nacionais e estudos sistemáticos de fatores de risco

e de proteção envolvendo o uso de substâncias por adolescentes. O programa trabalhou diversos aspectos envolvendo: educação dos pais sobre monitoramento, apoio emocional e tempo de qualidade dedicado aos filhos; incentivo aos jovens quanto à participação em atividades extracurriculares, de lazer e de esportes; e trabalho junto às escolas, fortalecendo a rede de apoio das comunidades locais. Assim, entre os anos de 1998 e 2006, reduziram-se substancialmente as taxas de consumo de álcool e outras drogas entre adolescentes de 15 a 16 anos de idade, à medida que ocorreu redução de 23% para 12% em relação ao uso diário de tabaco; de 42% para 25% na intoxicação por consumo de álcool nos últimos 30 dias; e de 17% para 9% de uso de haxixe uma ou mais vezes na vida (SIGFUSDOTTIR et al., 2008).

Em vista disso, reitera-se a importância e necessidade de uma ampliação ou da reformulação com base em evidências dos programas preventivos existentes, para que todos os estudantes tenham acesso à educação de qualidade para a promoção da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou descrever como é feita a prevenção ao uso de drogas em escolas no Brasil. Por meio dos relatos de experiência analisados, observou-se que, no geral, as intervenções não tiveram ampla abrangência em relação ao número de escolas ou de público alcançado, e que, algumas vezes, as intervenções foram realizadas não por intermédio de programas de prevenção, mas sim por projetos de extensão universitária, estágios e ligas acadêmicas.

Como limitação deste estudo, destaca-se principalmente o fato de que pode haver dados que não tenham sido descritos pelos autores dos relatos, ou que não estavam completamente claros, os quais não puderam ser considerados neste artigo. Além disso, os artigos analisados não apresentaram um padrão quanto a sua estrutura formal, tampouco quanto aos tipos de dados apresentados relativos às experiências descritas.

Novos estudos sobre práticas preventivas nas escolas brasileiras que incluam outros formatos de publicação científica, como anais de congressos, e-books, dissertações, teses, entre outros, poderão contribuir para ampliar o conhecimento sobre este assunto.

Da mesma forma que outros estudos com objetivos similares a este, essa pesquisa não avalia a efetividade/qualidade das intervenções realizadas, mas busca levantar suas características e proporcionar algumas reflexões baseadas em evidências científicas e recomendações existentes, além de fornecer informações que poderão contribuir para outras pesquisas e intervenções de prevenção ao uso de drogas no contexto escolar brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. G.; DUARTE, P. C. A. V.; OLIVEIRA, L. G. **I Levantamento nacional sobre o uso de álcool, tabaco e outras drogas entre universitários das 27 capitais brasileiras**. Brasília: SENAD, 2010.

ANDRADE, A. L. M. *et al.* Desenvolvimento cerebral na adolescência: aspectos gerais e atualização. **Adolescência e Saúde**, Rio de Janeiro, p. 62-67, 2018.

ARAÚJO, E. M. *et al.* Protagonismo juvenil na prevenção de violência e promoção da cultura de paz em uma cidade do interior da Bahia. **Cidadania em Ação**: Revista de Extensão e Cultura, v. 5, n. 1, p. 1-19, 2011.

BERNARDO, J. F. *et al.* Mapeamento de pesquisadores precursores da área de prevenção de drogas em contextos educacionais no Brasil. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 172-188, 29 jun. 2018.

BRANDÃO, M. M. R. T. A formação humana na adolescência numa perspectiva do não uso de drogas. **Revista Polyphonía**, Goiânia, n. 24, vol. 1, 117-134, 2013.

BRASIL. **Prevenção ao uso de drogas: implantação e avaliação de programas no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

CAHILL, H. W.. Challenges in adopting evidence-based school drug education programmes. **Drug And Alcohol Review**, v. 26, n. 6, p. 673-679, nov. 2007.

CARDOSO, V. et al. Lícitas e ilícitas: as drogas como temática no ensino de Ciências. **Revista Monografias Ambientais**, Santa Maria, vol. 14, 10-22, 2015.

CARLINI, E. L. A. et al. **VI Levantamento nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio das redes pública e privada de ensino nas 27 capitais brasileiras**. Brasília: SENAD, 2010.

DAS, J. K. *et al.* Interventions for Adolescent Substance Abuse: an overview of systematic reviews. **Journal Of Adolescent Health**, v. 59, n. 4, p. S61-S75, out. 2016. Elsevier BV. http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.06.021.

DE MICHELI, D. et al. **Neurociências do abuso de drogas na adolescência: o que sabemos?**. São Paulo: Editora Atheneu, 2014.

DEGENHARDT, L. *et al.* The increasing global health priority of substance use in young people. **The Lancet Psychiatry**, v. 3, n. 3, p. 251-264, mar. 2016. Elsevier BV. http://dx.doi.org/10.1016/s2215-0366(15)00508-8.

DONINNI, D. *et al.* Drogas lícitas e ilícitas: uma abordagem grupal com adolescentes. **Revista em Extensão**, v. 16, n. 1, p. 115-130, 21 ago. 2017.

FIGLIE, N. B.; DIEHL, A. **Prevenção ao Uso de Álcool e Drogas: O que Cada um de Nós Pode e Deve Fazer?**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FOXCROFT, D. R.; TSERTSVADZE, A. Universal alcohol misuse prevention programmes for children and adolescents: cochrane systematic reviews. **Perspectives In Public Health**, v. 132, n. 3, p. 128-134, 2012.

GOMES, F. Z. et al. Adolescentes e construção do projeto de vida: um relato de experiência. **Revista do Programa de Residência Multiprofissional em Atenção Básica/Saúde da Família**, vol. 3, 2016.

GONÇALVES, R. J. *et al.* Quem "liga" para o psiquismo na escola médica? A experiência da Liga de Saúde Mental da FMB - Unesp. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 298-306, jun. 2009.

GRISWOLD, M. G. *et al.* Alcohol use and burden for 195 countries and territories, 1990–2016: a systematic analysis for the global burden of disease study 2016. **The Lancet**, v. 392, n. 10152, p. 1015-1035, set. 2018. Elsevier BV. http://dx.doi.org/10.1016/s0140-6736(18)31310-2.

HANLEY, S. M. *et al.* The Prevalence of Evidence-Based Substance Use Prevention Curricula in the Nation's Elementary Schools. **Journal Of Drug Education**, v. 40, n. 1, p. 51-60, mar. 2010.

IGLESIAS, E. B. **Bases científicas de la prevención de las drogodependencias**. Madrid: Ministerio del Interior. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, 2002.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2015.** Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

JOMAR, R. T. *et al.* Educação em saúde no trânsito para adolescentes estudantes do ensino médio. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 186-189, mar. 2011.

LESSA, M. B.; EVANGELISTA M. G. C. A Política sobre Drogas para as Escolas Públicas do Distrito Federal: uma lei para os ingleses? **Sociedade**, vol. 1, n. 1, 152-170, 2018.

LIMA, G. F. et al. Aprendendo a cuidar: rede de cuidados à pessoa com deficiência. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, vol. 14, 90-3, 2015.

MARTINS, C. B. G. et al. Oficina sobre sexualidade na adolescência: uma experiência da equipe saúde da família com adolescentes do ensino médio. **Revista Mineira de Enfermagem**, vol. 15, n. 4, 573-578, 2011.

MCCAMBRIDGE, J.; MCALANEY, J.; ROWE, R. Adult Consequences of Late Adolescent Alcohol Consumption: a systematic review of cohort studies. **Plos Medicine**, v. 8, n. 2, p. 1000413, 8 fev. 2011. Public Library of Science (PLoS). http://dx.doi.org/10.1371/journal.pmed.1000413.

MELNYK, B. M. *et al.* Evidence-Based Practice: step by step. **Ajn, American Journal Of Nursing**, v. 110, n. 1, p. 51-53, jan. 2010.

MOREIRA, A.; VÓVIO, C. L.; DE MICHELI, D. Prevenção ao consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 119-135, mar. 2015.

NASCIMENTO, M. O.; DE MICHELI, D. Avaliação de diferentes modalidades de ações preventivas na redução do consumo de substâncias psicotrópicas em estudantes no ambiente escolar: um estudo randomizado. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 8, p. 2499-2510, ago. 2015.

National Institute on Drug Abuse (NIDA). **Lessons from Prevention Research**. 2014. Disponível em: https://www.drugabuse.gov/publications/drugfacts/lessons-prevention-research. Acesso em: 05 abr. 2021.

NETO, M. T. S. **Avaliação das características dos programas de prevenção ao uso de álcool e outras drogas implantados nas escolas brasileiras**. 2016. 148 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Medicina Preventiva, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2016.

NIETSCHE, E. et al. Playful activities in school scenario for drug use prevention: Nurses experiences. **Revista de Enfermagem UFPE On-line**, vol. 10, n. 1, 347-351, 2016.

OLIVEIRA, I. C. M. *et al.* Projeto ProDab: extensão universitária na temática drogas de abuso: relato de experiência. **Revista Guará**, Vitória, v. 3, n. 3, p. 149-154, 4 ago. 2015.

OLIVEIRA, K. M. C. et al. Reflexões junto aos familiares de dependentes químicos, em grupo terapêutico do CAPS-AD em Sobral-CE. **Revista de Políticas Públicas**, *vol. 14,* 98-102, 2015.

PEACOCK, A. et al. Global statistics on alcohol, tobacco and illicit drug use: 2017 status report. **Addiction**, vol. *113, p.* 10, 1905-1926, 2018.

PEDROSA, S. C. et al. Educação em saúde com adolescentes acerca do uso de álcool e outras drogas. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**, vol. 5, n. 1, 1535-1541, 2015.

PEREIRA, A. P. D.. **Fatores associados à implantação de programas de prevenção ao uso de drogas nas escolas brasileiras**. 2018. 132 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Medicina Preventiva, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2018.

PEREIRA, A. P. D.; PAES, Â. T.; SANCHEZ, Z. M.. Factors associated with the implementation of programs for drug abuse prevention in schools. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 50, p. 1-10, 2016.

REICHERT, R. A. *et al.* Conceitos de dependência e vulnerabilidade ao uso de drogas. In: DALBOSCO, C.; VEIGA, J.; SUDBRACK, M. F. O. **Prevenção ao uso de álcool e outras drogas no contexto escolar e outros espaços**: fortalecendo as redes sociais e de cuidados. Brasília: Technopolitik, 2019a. p. 59-78.

REICHERT, R. A. *et al.* A escola como dispositivo de prevenção ao uso de drogas na adolescência. In: ZALUAR, A. *et al.* **Drogas, ciências e políticas públicas**: discussões interdisciplinares e práticas de saúde. Sorocaba: Recanto das Letras, 2019b. p. 133-155.

ROCHA, J. G.; MIRANDA, A. M.; SOUSA, T. R. M. O projeto e disciplina PQV-AE (Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente): 10 anos de uma experiência no âmbito da rede municipal de ensino de itumbiara, goiás. **Olhares & Trilhas**, 82-93, 5 jan. 2019.

SIGFUSDOTTIR, I. D. et al. Trends in prevalence of substance use among Icelandic adolescents, 1995–2006. **Substance Abuse Treatment, Prevention, And Policy**, v. 3, n. 1, p. 12, 2008.

SILVA, J. H. et al. A educação em saúde na prevenção ao uso de drogas. **Revista Conexão** UEPG, vol. 10, n. 2, 182-189, 2014.

SILVA, L. M. P. et al. Relato de experiência: o crack e outras drogas na escola. **Educação, Escola & Sociedade**, vol. 8, n. 8, 113-122, 2015.

SOUZA, A. C.; LOPES, M. J. M. Implantação de uma ouvidoria em saúde escolar: relato de experiência. **Revista Gaúcha de enfermagem**, vol. 23, n. 2, 123-141, 2002.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, vol. 8, n. 1, 102-106, 2010.

SOUZA, N. R. et al. Prevenção do uso indevido de substâncias psicoativas entre crianças e adolescentes. **Revista de Enfermagem UFPE On-line***,* vol. 9, n. 4, 8123-8129, 2015.

SQUEFF, A. R. et al. Intersetorialidade e atenção psicossocial: conhecendo a construção da rede de saúde mental no município de Canguçu/RS. **Journal of Nursing and Health**, vol. 2, 224-231, 2012.

STRØM, H. K. et al. Effectiveness of school-based preventive interventions on adolescent alcohol use: a meta-analysis of randomized controlled trials. **Substance abuse treatment, prevention, and policy**, vol. 9, n. 1, 48, 2014.

UNITED NATIONS (ONU). **Transforming our world: the 2030: Agenda for Sustainable Development**. 2015. Disponível em: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E. Acesso em: 05 abr. 2021.

UNITED NATIONS OFFICE FOR DRUG CONTROL AND CRIME PREVENTION (UNODCCP). **Prevention lessons learned in drug abuse prevention: a global review**. Geneva: UNODCCP, 2002.

UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME (UNODC). **World Drug Report 2019.**Geneva: UNODC, 2019.

UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME (UNODC). **Diretrizes Internacionais sobre a Prevenção do uso de Drogas**. Geneva: UNODC, 2014.

VASCONCELOS, A. M. M. et al. Vivenciando o PET-Saúde: contribuições para a formação acadêmica de profissional em enfermagem. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, vol. 14, 119-122, 2015.

VASCONCELOS, A. *et al.* Educação popular em saúde na abordagem sobre drogas com adolescentes. **Revista de Educação Popular**, v. 14, n. 2, p. 180-191, 7 mar. 2016.

VERNAGLIA, T. V. C.; FLORES, P. V. P. Pergunta que eu respondo: as drogas na perspectiva de jovens estudantes. **Saúde & Transformação Social/Health & Social Change**, vol. 5, n. 3, 98-104, 2014.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal Of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Primary prevention of substance abuse: a workbook for project operators**. Geneva: WHO, 2000.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **School health and youth health promotion: facts**. 2011. Disponível em: http://www.who.int/school_youth_health/facts/en/index.html. Acesso em: 05 abr. 2021.

ZALAF, M. R. R.; FONSECA, R. M. G. S. Na boca da CRUSP: Programa de Prevenção e Acolhimento em caso de uso problemático de álcool e drogas. **Escola Anna Nery - Revista de Enfermagem**, vol. 11, n. 4, 650-6544, 2007.

CAPÍTULO 5

DERMEVAL SAVIANI EM "HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL" E A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO ABDUTIVO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Data de aceite: 21/06/2021

Isabela Araujo Lima
Universidade Tiradentes

Gledson Lima Alves
Universidade Tiradentes

Ada Augusta Celestino Bezerra
Universidade Tiradentes

RESUMO: O presente estudo buscou compreender o ponto do diálogo em comum da obra de Demerval Saviani, intitulada "História das ideias pedagógicas do Brasil" com a obra de Umberto Eco e Sebeok, T. A., intitulada "O signo de três". O objetivo geral foi identificar a manifestação dos pontos afins, isto é, os de convergência entre as referidas obras e os seus aspectos de influenciação nas escolhas teórico-metodológicas adotadas por Saviani. Sabemos que o autor utiliza o método dialético-histórico, no entanto, tecemos uma relação desse método com o método abdutivo, destacando comentários sobre o rigor metodológico aplicado à sua pesquisa científica na área da História da Educação e o desenvolvimento do raciocínio crítico, contribuindo para a socialização do conhecimento. A relevância social deste trabalho está no fato de asseverar uma maior consistência e coerência na ação educativa desenvolvida por Saviani, demarcando a sua metodologia, construída a partir de diversas inspirações teóricas para a compreensão da evolução do pensamento pedagógico brasileiro, contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento do trabalho dos professores, dirigentes e sistemas de ensino neste país. Para a realização desse trabalho, foi utilizada a pesquisa bibliográfica baseada nos autores e obras acima mencionados. Concluiu-se que o raciocínio abdutivo desenvolvido por Peirce, e relatado por Eco, infere-se na lógica daquilo que poderia ser, indo-se ao encontro de novas possibilidades, o que podemos identificar em Saviani quando do seu desafio em reunir diversas e incontáveis fontes, a fim de superar as dificuldades metodológicas tradicionais. Dessa forma, a socialização do conhecimento proposta por Saviani concretiza-se quando ele dispõe à pesquisa acadêmica a possibilidade de extração de suas críticas através do método abdutivo, propondo deixar os resultados de seus estudos aos professores e educandos das escolas brasileiras em geral, enfatizando também a necessidade do alcance ao ensino público, afim de para melhorá-lo.

PALAVRAS - CHAVE: História das ideias pedagógicas, educação brasileira, método abdutivo, socialização do conhecimento.

ABSTRACT: The present study sought to understand the point of common dialogue between the work of Demerval Saviani, entitled "History of pedagogical ideas in Brazil" with the work of Umberto Eco and Sebeok, T. A., entitled "O signo de Três". The general objective was to identify the manifestation of related points, that is, those of convergence between the referred works and their aspects of influence in the theoretical and methodological choices adopted by Saviani.

We know that the author uses the dialectical-historical method, however, we weave a relationship between this method and the abductive method, highlighting comments about the methodological rigor applied to his scientific research in the area of the History of Education and the development of critical reasoning, contributing to the socialization of knowledge. The social relevance of this work is in the fact of asserting a greater consistency and coherence in the educational action developed by Saviani, demarcating his methodology, built from several theoretical inspirations for the understanding of the evolution of the Brazilian pedagogical thought, contributing greatly to the development of the work of teachers, school leaders and education systems in this country. To carry out this work, a bibliographic search based on the authors and works mentioned above was used. It was concluded that the abductive reasoning developed by Peirce, and reported by Eco, is inferred from the logic of what it could be, meeting new possibilities, which we can identify in Saviani when he challenges himself in bringing together several and countless sources in order to overcome traditional methodological difficulties. Thus, the socialization of knowledge proposed by Saviani materializes when he offers academic research the possibility of extracting his criticisms through the abductive method, proposing to leave the results of his studies to teachers and students of Brazilian schools in general, also emphasizing the need to reach public education in order to improve it.
KEYWORDS: History of pedagogical ideas, Brazilian education, abductive method, socialization of knowledge.

1 I INTRODUÇÃO

A educação brasileira contemporânea teve um percurso temporal de desenvolvimento pedagógico mediante sua construção histórica a partir do descobrimento das "terras *brasilis*" pelos portugueses. Ao falar em história da pedagogia neste país, não há como deixar de se remeter a Demerval Saviani (2013), filósofo, pedagogo brasileiro, autor de "História das ideias pedagógicas no Brasil", obra que resgata a origem da educação brasileira até os dias atuais.

Nesse sentido, a obra de Saviani (2013) é amparada mediante escolhas teórico-metodológicas influenciadas pela sua formação crítica acadêmica, de acordo com os aspectos intratextuais, extratextuais e intertextuais. Dessa maneira, pode-se inferir que há algum ponto de interseção do pensamento exposto na obra "O signo de três" (1983) com a obra "História das ideias pedagógicas no Brasil" de Saviani (2013)? Se sim, qual seria a contribuição para a educação brasileira? Eis então a temática a ser esclarecida.

A história das ideias pedagógicas no Brasil reflete sobremaneira a complexidade do contexto em que estamos inseridos e apresenta-se como uma importante ferramenta de socialização do conhecimento, já que compreender o passado nos ajuda a desenvolver o pensamento crítico sobre o que ocorre no presente. Difundir esses conhecimentos e dispô-los ao alcance do professor e da sala de aula contribui para um honroso intento.

Quanto a isso, Saviani destaca-se por sua intensa dedicação à pesquisa científica, ao avanço e à socialização do ensino público no nosso país. O autor contribui, além disso, como exemplo para todos os pesquisadores de rigorosa e rica aplicação da teoria

e metodologias científicas, fazendo-se valer de uma vasta exploração das mais diversas fontes e do método dialético-histórico para a formulação de suas hipóteses críticas. Relacionamos, pois, durante a discussão do presente estudo, esse método ao método abdutivo pensamento exposto por Eco e Sebeok (1983) em “O signo de três”.

A relevância em perceber a construção do pensamento desenvolvido por Saviani (2013) ocorreu diante das dificuldades e esforços encontrados nos paradigmas tradicionais da historiografia brasileira, como também, no investimento intelectual dispensado nesta atividade visando encontrar o momento do “diálogo” das obras e dos autores envolvidos, a partir de uma proposta acadêmica.

2 | METODOLOGIA

Assim, a nossa metodologia baseia-se em revisão bibliográfica das obras e autores citados, com o objetivo de tecer uma discussão, destacando os seus pontos de convergência, apresentando como contribuição acadêmica o enfoque dos meritosos subsídios sociais que Saviani proporciona à pesquisa científica e à educação socializada.

A estrutura da exposição do presente exame, está dividida em partes tais como a Introdução, em que expomos a justificativa, objetivos, relevância da temática, a síntese da metodologia utilizada e os limites do alcance argumentativo. Em seguida, o corpo do trabalho demonstra o cerne principal da discussão, chegando às considerações finais.

3 | FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS, CONSTRUÇÃO DE HIPÓTESES ABDUTIVAS E A SOCIALIZAÇÃO DO SABER NA “HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL” (DISCUSSÃO E RESULTADOS)

> “Observo que este livro é um primeiro esforço no sentido de colocar ao alcance dos professores um recurso que lhes permita abordar a educação brasileira em seu conjunto, desde as origens até os dias atuais”. (SAVIANI, 2013).

De acordo com a sua biografia profissional e acadêmica, as publicações de Demerval Saviani (2013) estrategicamente foram direcionadas para o público alvo de suas ideias, os professores. A obra “História das ideias pedagógicas no Brasil”, representa muito bem a sua afirmativa quando ao final da introdução estabelece a sua principal finalidade “(...)*em contribuir para o desenvolvimento do trabalho dos professores nas salas de aula, assim como dos dirigentes das escolas e sistemas de ensino, (...)”.*

Ao experienciarmos, em Saviani, a abordagem e a exposição das ideias pedagógicas e suas trajetórias numa visão de conjunto da história da educação brasileira, observamos que se trata de um trabalho científico cuidadosamente apoiado em fontes primárias e secundárias, visando equacionar as várias questões identificadas, dada a vultosa quantidade de informações reunidas. (SAVIANI, 2013, p. xx).

Foram levantadas e examinadas diversas fontes documentais, clássicas e historiográficas acerca do objeto referido, periodizando-o desde a chegada dos jesuítas ao Brasil até o início do século XXI. Foi feita, assim, uma ampla e complexa investigação, motivada por projeto de pesquisa histórico-educativa, que fora iniciada no ano de 1989, visando a retrospectiva histórica da escola pública no Brasil (1870-1996), dividindo-se em quatro períodos, compreendidos linearmente, com a contextualização histórica geral, em que os fatos marcantes, como, mudanças e acontecimentos específicos foram destacados, seguindo-se das ideias pedagógicas.

A obra foi fundamental para que se observe que a periodização coloca as ideias pedagógicas em contraposição às ideias sistematizadas, hegemônicas até os idos dos anos de 1980, e que segundo o autor “as simplificações teóricas que, muito mais que esterilizar o pensamento de um autor, contribuem para a esterilização do procedimento científico” (SAVIANI, 2013).

A investigação de Saviani, não obstante, demonstra concepções educacionais de cada período histórico. Enfatiza também a identificação e classificação da organização escolar, abordando esquematicamente algumas tendências do momento presente, numa tentativa de reflexão sobre os rumos da educação na contemporaneidade. (SAVIANI, 2013, p. 02).

Nas palavras do autor, em seu prefácio, temos que uma das suas intenções com os resultados dessa vasta e compensadora pesquisa seria **socializar** os seus frutos, embora haja ainda muito a investigar. (SAVIANI, 2013, p. xxvii).

A obra faz prevalecer recortes particulares na pesquisa histórico-educativa, a partir de fontes disponíveis, construindo sínteses explicativas de amplo alcance que podem integrar programas escolares, viabilizando sua socialização. É com esse intuito que Saviani afirma incidir seus estudos, a respeito da obra em tela, “mais sobre a síntese do que sobre a análise”, não sobrepujando, porém, a importância dos estudos analíticos. (SAVIANI, 2013, p. xviii).

Permitir articular a compreensão de amplo alcance sobre resultados de investigações particulares referentes ao tautócrono da história da educação brasileira contribui para a estruturação de uma visão geral carente aos destinatários preferenciais visados pelo autor: os professores. Deste modo, a obra contribui para a formação docente a para a prática da difusão desses conhecimentos em sala de aula, evidenciando a amplitude social. (SAVIANI, 2013, p. xvi).

A socialização do conhecimento defendida por Saviani integra o caráter que promove um processo motivado pela sensibilização e interiorização de conteúdos valorativos para a construção do sujeito social, tarefa prioritária para a defesa de uma educação pública de qualidade e acessível para todos os brasileiros. (SAVIANI, 2013, p. 449).

Impõe, portanto, uma práxis que democratiza o ensino atingindo às mais variadas classes sociais com a difusão do conhecimento científico e seus resultados sem segregá-

los ao alcance de poucos, transformando-se em importante instrumento educativo e recurso indispensável aos pesquisadores.

Além disso, ao esclarecer de imediato sua acepção pelos termos “ideias pedagógicas”, o autor reforça suas ideias socializadoras ao traduzi-las como expressão da concretude laboral do educador. Assim, relaciona-as muito mais à prática educacional, encarnando as necessidades educacionais de nosso tempo.

> Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. (SAVIANI, 2013, p. 6).

A perspectiva teórico-metodológica utilizada por Saviani nesta obra assume aportes em Marx e Gramsci e foi construída sob a égide criteriosa do método dialético-histórico e de cinco princípios como o “caráter concreto do conhecimento histórico-educacional” sob uma “perspectiva de longa duração”, estabelecendo o “olhar analítico sintético” no trato das fontes, na “articulação do singular e do universal” com diretriz na “atualidade da pesquisa histórica”, respectivamente. Ademais, a pesquisa demonstra, concomitantemente, afinco no levantamento e na crítica de inúmeras fontes de investigação, dentre elas uma vasta lista de referências bibliográficas. (SAVIANI, 2013, p. 3).

O método dialético-histórico que Saviani desenvolve consiste em, diante daquilo que se apresenta como verdade (tese), realiza-se a contradição (antítese) pelo confronto com outras realidades e teorias, para daí se encaminhar à síntese criativa e transformadora, a novas teorias. A relação desse método com o método de abdutivo, proposta aqui, é a análise que colocamos em discussão.

A partir desse ponto, encontra-se o momento de coalisão com o raciocínio abdutivo compreendido por Pierce (Eco, 1983), uma vez que, Saviani (2013) desenvolve um conjunto de hipóteses como resultado da pluralidade teórico-metodológicas para sustentar a sua concepção de conhecimento histórico-educacional, isto posto nas cinco diretrizes, das quais destacamos a exigência de explicitar a complexidade das relações e determinações da educação brasileira, o cuidado para com o trato das fontes, buscando não desconfigurar o fenômeno investigado, permitindo que o exame das fontes estivesse alinhado entre os processos local, nacional e internacional. Por fim, o princípio da atualidade da pesquisa histórica, que se deve firmar num estado de clareza, considera que como toda pesquisa, a investigação histórica tem os seus interesses e direcionamentos, conforme afirma Saviani:

> “Consequentemente, o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. Obviamente isso não tem a ver com “presentismo” nem mesmo com o “pragmatismo”. Trata-se da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro.” (SAVIANI, 2013, p. 4)

Seu método é “de caráter historiográfico”, entendendo que procedeu uma história das ideias, em que adotou afinidades com as metodologias empregadas nos estudos da filosofia. Apresenta, sem embargo, um recorte de 354 referências bibliográficas, compondo-se de várias manifestações ideológicas de diversos autores, demonstrando com tal ecletismo, o problema teórico enfrentado no curso da investigação ao distinguir ideias educacionais de ideias pedagógicas.

Ao explicar a “configuração do projeto de pesquisa” que deu origem ao livro, o autor demonstra o rigor científico com o qual teceu os passos de suas investigações, revelando um padrão de excelência a ser tomado como referência pelos pesquisadores em geral. A revisão bibliográfica é feita de forma que vários pensadores de correntes teóricas diferentes “conversam” através da dissertação e das citações, ligados pela crítica argumentativa saviânica, questionando paradigmas contemporâneos e, com isso, configurando inovações no campo. (SAVIANI, 2013, p. 2).

Esboça, portanto, linhas gerais do projeto, discorre sobre questões teóricas norteadoras como o conceito de “ideias pedagógicas” e a questão da periodização, bem como justifica ajustes feitos durante avaliações realizadas ao longo da execução da pesquisa. (SAVIANI, 2013, p. 6).

Dessa forma, com a formulação ao longo do texto de diversas hipóteses explicativas para questões ainda não elucidadas, Saviani indica a demanda para pesquisas complementares e incita novas investigações, fator com o qual tecemos a seguir um contraponto com a obra “O signo de três”.

3.1 Do Signo de Três

Esta obra de Umberto Eco e Sebeok, T. A. e col. (1983) é uma coletânea de diversos artigos construídos por autores de várias áreas do conhecimento, em que se é confrontado o método de investigação do Sherlock Holmes, personagem de Arthur Conan Doyle, e o argumento abdutivo de C. S. Pierce. Percebe-se, por meio do conhecimento interdisciplinar, através de análise racional, os processos metodológicos e científicos demonstrados na ficção.

Há de se registrar a influência do racionalismo cartesiano na civilização ocidental sustentada na tese da verdade infalível, a partir de um raciocínio matemático e dedutivo, tendo o conhecimento e a investigação para poucos privilegiados. Charles Sanders Pierce (1839-1914), entretanto, coloca-se na posição de desconstruir o método cartesiano, introduzindo aquilo que se poderia se chamar de “método alternativo”, conceito original para a história filosófica.

A maior contribuição do método pierceano refere-se à Filosofia (com o pragmatismo) e à Teoria da Comunicação. As tríades pierceanas, como ficaram conhecidas, incluem signo, objeto, interpretante, e os raciocínios sobre os quais versa a obra: dedução, indução e abdução, esta identificada como “pensamento conjectural”. Assim, do ponto de

vista da obra "O Signo de três", constituem-se como casos de pensamento conjectural as descobertas científicas, reconstituições históricas, interpretações de textos literários, investigações criminais e médicas. (ECO; SEBEOK, 1983, p. 14)

Torna-se claro na obra que Sherlock, muito embora apresente as suas deduções, estas não se figuram como induções, ao que se pretendia. Referem-se sim àquilo que Pierce nomeou de abduções, considerada como um terceiro tipo de inferência lógica, permeando a indução e dedução, métodos esses aceitos pela ciência tradicional. (ECO; SEBEOK, 1983, p. 60)

Assim sendo, Pierce defende a lógica do levantamento de hipóteses para ancorar os desafios da racionalidade, constituindo-se no caminho firme para a descoberta de novas verdades, mesmo de maneira aproximada e provisória. Através das hipóteses novas pode-se chegar a um novo ponto para enxergar o real, possibilitando experiências e experimentações novas, ressignificando a maneira de compreensão do problema pesquisado. (ECO; SEBEOK, 1983, p. 199)

O que se conclui a partir do entendimento dessa obra, voltando-se para a problemática a ser perseguida, é que uma pesquisa deve se afastar da "forma", a fim de se entender ou definir o objeto mediante o processo de formação das hipóteses exploratórias, permitindo a elaboração de um prognóstico geral, mesmo diante da possibilidade de resultados não tão bem-sucedidos.

Compreendemos que ao aproximar o raciocínio da compreensão ressignificada tendemos a contribuir para socializar o conhecimento, visto que se apresenta uma forma inovadora de produção de pesquisa científica, quebrando paradigmas tradicionais ao promover amplo alcance até chegar à utilização em sala de aula.

Sendo assim, em Saviani (2013) percebemos que podemos estabelecer uma ponte entre o pensamento exposto pierceano e o que foi desenvolvido em sua obra, em termos de metodologia, na formulação de hipóteses explicativas para as questões apresentadas ao longo do livro.

4 I CONCLUSÃO

A singularidade como pista e o examinar do objeto tratado através da obtenção de dados testados e observados estabelece uma tensão que nos faz pensar sobre o "não existir" da verdade, mas a criação desta pela análise das fontes, do "decifrar" da realidade sob um paradigma conjectural, envolve a semiótica e a abdução nas premissas hipotéticas.

Em contrapartida e sobre isso, Saviani inova em sua obra apresentando, como desenvolvemos anteriormente, o método dialético-histórico, originando a sondagem de hipóteses explicativas para as questões levantadas ao longo da sua discussão sobre as ideias pedagógicas na história da educação brasileira, com o objetivo de socializar o conhecimento de modo que a educação brasileira, destacada a pública, ganhe com novas

formas de se produzir pesquisa de qualidade a serem bem aproveitadas em sala de aula.

Torna-se claro ao associar as duas obras mencionadas o ponto de convergência, como sendo, o raciocínio abdutivo, inferindo a lógica daquilo que poderia ser, indo-se ao encontro de novas possibilidades, desafiando-se inclusive as normas existentes. Essa genialidade, que nos permite a possibilidade de inferirmos relações de seu método com métodos de outros campos de conhecimento, além de muitos outros atributos, torna Demerval Saviani (2013) destacado intelectual brasileiro da pós-modernidade.

REFERÊNCIAS

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

ECO, Umberto; SEBEOK, Thomas A. (orgs.) **O signo de três.** São Paulo: Perspectiva, 1983.

CAPÍTULO 6

A JUVENTUDE ESTUDANTIL VISTA PELA IMPRENSA NO INTERIOR BRASILEIRO: ANOS 1950 E 1960

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 05/04/2021

Isaura Melo Franco
Universidade Federal de Uberlândia
Uberlândia-MG
http://lattes.cnpq.br/3522475181706078

RESUMO: O presente trabalho faz parte de discussões realizadas em pesquisa de doutorado concluída no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-MG na linha de História e Historiografia da Educação. Nosso objetivo principal consiste em analisar a participação de estudantes secundaristas e universitários no movimento estudantil nos anos de 1950 e 1960 na microrregião do Triângulo Mineiro, buscando identificar as principais representações relativas ao perfil do estudante veiculadas nos jornais do município de Ituiutaba-MG nesse período. Para a execução da pesquisa, realizamos análises de artigos presentes nas coleções dos seguintes jornais: *Folha de Ituiutaba, Correio do Pontal, Correio do Triângulo e Cidade de Ituiutaba*. Acreditamos que assumir o jornal como fonte para a pesquisa histórica não significa pensá-lo como fonte de verdades. Ao contrário, deve-se considerá-lo a partir de suas intencionalidades, pois é uma fonte parcial, fragmentária e carregada de subjetividades (CAPELATO,1988). Em relação à utilização do conceito de representação nesse trabalho, partimos do sentido atribuído por Roger Chartier (1990), o qual entende as representações como noções de transformação do real e que atribuiriam sentido ao mundo. Utilizamos como recorte temporal as décadas de 1950 e 1960, tendo em vista que estas foram marcadas por um cenário de grande efervescência do movimento estudantil por todo o Brasil e também em diversos países por todo o mundo. Com este estudo constatamos que houve sérios reflexos do contexto político nacional no Triângulo Mineiro, decorrentes do contexto autoritário imposto pelo governo militar a partir de 1964. Observamos que esses estudantes vivenciaram práticas e ações condizentes com a influência da Igreja Católica, tanto no setor direitista como no progressista. Em suma, evidenciamos que prevaleceu nos jornais investigados um esforço para moralizar as ações da juventude, centrada em uma perspectiva conservadora do cenário social.
PALAVRAS - CHAVE: Estudantes; Jornais; Interior Brasileiro; Décadas de 1950 e 1960.

THE STUDENT YOUTH SEEN BY THE PRESS IN THE BRAZILIAN INTERIOR: 1950S AND 1960S

ABSTRACT: The present work is part of discussions carried out in doctoral research concluded in the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia-MG in the line of History and Historiography of Education. Our main objective is to analyze the participation of high school and university students in the student movement in the 1950s and 1960s in the Triângulo Mineiro microregion, seeking to identify the main representations related to the student's profile published in the newspapers of

the municipality of Ituiutaba-MG during this period. For the execution of the research, we carried out analyzes of articles present in the collections of the following newspapers: Folha de Ituiutaba, Correio do Pontal, Correio do Triângulo and Cidade de Ituiutaba. We believe that taking the newspaper as a source for historical research does not mean thinking about it as a source of truth. On the contrary, it must be considered based on its intentionalities, as it is a partial, fragmentary and loaded with subjectivities (CAPELATO, 1988). In relation to the use of the concept of representation in this work, we start from the sense attributed by Roger Chartier (1990), who understands representations as notions of transformation of the real and that would attribute meaning to the world. We used the 1950s and 1960s as a time frame, considering that these were marked by a scenario of great effervescence of the student movement throughout Brazil and also in several countries around the world. With this study we found that there were serious reflections of the national political context in the Triângulo Mineiro, resulting from the authoritarian context imposed by the military government since 1964. We observe that these students experienced practices and actions consistent with the influence of the Catholic Church, both in the right-wing sector and in the progressive. In short, we show that an effort prevailed in the investigated newspapers to moralize the actions of youth, centered on a conservative perspective of the social scenario.
KEYWORDS: Students; Newspapers; Brazilian Interior; 1950s and 1960s.

Nesse estudo são abordadas as representações sobre as ações e ideários referentes aos estudantes secundaristas e universitários presentes em quatro jornais veiculados ao município mineiro de Ituiutaba, *Folha de Ituiutaba, Correio do Pontal*, *Correio do Triângulo* e *Cidade de Ituiutaba*, durante as décadas de 1950 e 1960[1].

Adotamos a expressão "juventude estudantil" para categorizar as práticas e ideários dos estudantes, presentes nas páginas dos jornais escritos. A juventude é entendida como fase do desenvolvimento humano que compreende o período entre a adolescência e a idade adulta que se transforma mediante as mudanças sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Sendo esta marcada pela diversidade de condições sociais, culturais, de gênero e, até mesmo, regionais, dentre outros elementos (DAYRELL, 2001).

Nessa perspectiva, trazemos para o centro de nossas preocupações a questão do estudante, um dos principais atores do processo educativo, temática esta que ainda tem muito a ser explorada no âmbito da História da Educação, principalmente no que se refere aos estudantes pertencentes às cidades do interior brasileiro.

O registro da primeira manifestação de estudantes no Brasil, de acordo com Poerner (1995), trata-se ainda do período colonial em 1710, quando aconteceu a luta de alunos dos colégios jesuítas contra a tentativa de invasão de soldados franceses ao Rio de Janeiro.

No entanto, as ações políticas dos estudantes no país tiveram maior destaque a partir dos primeiros decênios do século XIX, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil e surgimento das primeiras faculdades e escolas de nível secundário. Nesse período as

1 Este trabalho decorre de pesquisa de doutorado orientada pelo professor Dr. Sauloéber Tarsio de Souza intitulada "A Juventude Estudantil pelo Olhar dos Jornais do Triângulo Mineiro: Entre a tutela e a subversão (décadas de 1950 e 1960)" defendida no âmbito do PPGED-UFU (Linha de História e Historiografia da Educação), no ano de 2020.

atividades políticas estudantis eram exclusivamente individuais, não sendo possível ainda falar em movimento estudantil.

A constituição das ações estudantis de forma organizada ocorreu somente em agosto de 1937 com a fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE), no I Conselho Nacional dos Estudantes, e surgiu de um órgão apolítico chamado "Casa do Estudante do Brasil" (CEB), cuja presidente era a então estudante Ana Amélia Carneiro Mendonça (MENDES, JR., 1981).

Em meados do século XX, parte do meio estudantil já começa a se interessar pela arte crítica, como forma de representar a realidade vivenciada pela sociedade brasileira de então.

Nesse período, de acordo com Poerner (1995), ocorreu a fase de recuperação democrática da União Nacional dos Estudantes (UNE), de 1956 a 1961, marcada por um intenso processo de politização estudantil, que contrariava os interesses das classes dominantes e dos grupos políticos dirigentes, que pretendiam infiltrar no meio estudantil ideologias favoráveis ao imperialismo norte-americano no país, utilizando para esse objetivo órgãos brasileiros que veiculavam tais ideais, como o próprio Ministério da Educação e Cultura.

As representações de imprensa sobre a juventude estudantil se intensificaram a partir da segunda metade dos anos de 1950. Tal ocorrência pode ser justificada pelo fato de que, principalmente a partir de 1956 ampliou-se o processo de politização estudantil nacional, o qual ativou olhares de amplos setores da sociedade brasileira para os estudantes (POERNER, 1995).

É necessário destacar que o sentido aqui atribuído as representações, parte da perspectiva defendida por Roger Chartier (1990), o qual entende essas como construções narrativas e simbólicas de dada realidade, composta por elementos culturais e normativos que também as transformam, motivadas pelos interesses de grupo que as forjam. Desse modo, entendemos que as ideias-imagens veiculadas por esses impressos possuíam vinculação com as experiências concretas para que tivessem aceitação social de seu público leitor (FRANCO, 2020).

O recorte temporal utilizado no presente estudo (anos de 1950 e 1960) foi marcado por intensos acontecimentos políticos, sociais, culturais e educacionais, juntamente à efervescência do movimento estudantil por todo o país e em diferentes partes do mundo. Nesse cenário, o jovem estudante ganhava espaço como importante e influente ator político, agente de transformações sociais.

Em abril de 1964 ocorreu no Brasil um golpe civil-militar, que levou a deposição do então presidente João Goulart, tendo início o período ditatorial (1964-1985), que se caracterizou pelo autoritarismo imposto a sociedade civil, o qual tinha a função de prover um controle ideológico competente ao modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente.

Logo, o governo militar exerceu rigorosa repressão contra os movimentos estudantis no país, principalmente a UNE, a qual foi acusada de subversiva e de propagar ideais comunistas.

Nesse cenário, a sede da UNE no Rio de Janeiro foi invadida e incendiada, imediatamente após o golpe militar e a Lei Suplicy (Brasil, 1964), que colocou a UNE e as Uniões Estaduais de Estudantes na ilegalidade, criando órgãos estudantis ligados às autoridades governamentais, proibindo o livre diálogo entre estudantes e diretórios acadêmicos. Com isso, o governo visava destruir a capacidade de organização dos estudantes, sufocando o potencial crítico de contestação do sistema vigente (GERMANO, 2005).

Apesar de toda a repressão, o movimento estudantil teve grande repercussão nas lutas sociais e políticas do país, especialmente, pelas posições da União Nacional dos Estudantes (UNE), a qual exerceu fundamental importância nos quadros de oposição ao governo ditador, principalmente nos anos iniciais do governo militar.

Em relação ao contexto educacional regional, vislumbra-se na região do Triângulo Mineiro, localizada no estado brasileiro de Minas Gerais, a preeminência do ensino privado na região, com a fundação das primeiras escolas durante o final do século XIX até os anos de 1940, quando o poder público começa a se preocupar com a expansão das escolas públicas.

No que se refere ao movimento estudantil nessa região, salientamos em 1933 a fundação da Associação dos Estudantes Secundaristas de Uberlândia (AESU), conhecida atualmente como União dos Estudantes Secundaristas de Uberlândia (UESU) no Ginásio Mineiro em Uberlândia-MG, e em 1952 a criação da União Estudantil de Ituiutaba (UEI).

Na solenidade de criação da UESU foi pronunciada uma palestra pelo doutor Bernardo Guimarães, com o tema “Exageros”. Esta condenava os exageros da imprensa que desvirtuava a língua portuguesa ao se comunicar utilizando termos estrangeiros, além de advertir os estudantes sobre os perigos das teorias e doutrinas “subversivas”, como o bolchevismo, que vinha sendo divulgado no município, neste período (SILVA, 2001). Assim percebemos que a fundação da referida entidade apresentou uma tendência conservadora.

Nessa perspectiva, evidenciamos que no momento de criação desta importante entidade de mobilização estudantil de Uberlândia, situado na primeira fase do governo de Getúlio Vargas no país, já havia a disseminação no meio estudantil deste município, por intermédio de autoridades locais, de ideais nacionalistas e patrióticos, além da temida “subversão” estudantil por meio da veiculação de teorias e ideais que pudessem contrariar o sistema de produção capitalista. Tais discussões estavam condizentes com a propagação ideológica semeada nesse governo.

De acordo com Silva (2001), o Ginásio Mineiro de Uberlândia serviu de palco para a manifestação de diversas ideologias como a integralista e a comunista, fato que provocou a exoneração de Mário Porto da diretoria da escola, acusado de comunista, e a ascensão

de Oswaldo Gonçalves, por muitos conceituado como anticomunista e integralista.

Em 1947, os estudantes reagiram por meio da Associação Colegial Esportiva e Cultural da instituição e da AESU que tentaram com o jornal *Mocidade Livre* incitar os estudantes do Ginásio Mineiro contra a administração do repudiado diretor.

No entanto, o movimento estudantil secundarista não conseguiu atingir seus objetivos esfacelando-se neste período a AESU e encerrando as atividades do referido jornal, por meio de intervenção policial (SILVA, 2001). Tais acontecimentos demonstram que mesmo antes do golpe militar, acontecia a perseguição a parte do movimento estudantil acusado de propagar ideais comunistas nas instituições de ensino.

Nesse cenário, a *Folha de Ituiutaba* publicou em março de 1956 a "Coluna Estudantil", espaço destinado à divulgação de textos escritos por estudantes e de ações das organizações estudantis locais.

Por meio dessa coluna, verificamos a propagação de ideais comuns no meio educacional do período em questão, como: a valorização da cultura literária pelos estudantes locais, a compactuação com o sistema de prêmios e castigos, já que os nomes dos estudantes que alcançassem boas e más notas poderiam ser expostos na imprensa local. Além de expressar uma concepção moralizante de educação, por meio de uma prática social masculinizante, pois o espaço de publicação desses textos estava destinado aos rapazes e não aos estudantes em geral, incluindo as moças.

No ano de 1959, surgiu o jornal *Correio do Triângulo*, e um dos seus primeiros exemplares já expressava o perfil conservador, em uma de suas manchetes ressalta a discussão sobre a "Juventude Transviada":

> Como? Juventude transviada? Não é uma calúnia inominável que vem adquirindo fóros de verdade. Mas o fato é que a juventude não é transviada, em absoluto. Estão transviando a juventude, isto sim, e tudo faz crer que se obedece a um plano bem concebido e melhor executado. A juventude por si só não se transviaria; ela apenas segue exemplo. E é de cima, é do alto, é das esferas que deveriam dar o bom exemplo, que justamente vêm os reflexos de tratar o modo transviado de tôdas as coisas. Sim dos setores representativos da arte, da cultura e da ciência é que vem o modo deliberado de transviar a juventude que apenas passa a ser uma vítima e não ela mesma transviada [...] Donde vem a literatura licenciosa, a música erótica, a diversão pecaminosa? [...] Quem organiza e patrocina os concursos de MISSES onde o corpo da mulher, que deveria ser o Templo do Espírito Santo, transforma-se em motivo de vil corrupção? [...] A culpa deste transvio não cabe a juventude, e sim, aos que por ela deveriam velar, amparar e proporcionar-lhe o bem e o bom, mormente o exemplo que sabemos, arrasta [...] Em suma, baniu-se DEUS dos lares e a religião foi enxotada do seio da família como traste imprestável [...] Juventude de minha pátria não estais transviada, mas vos estraviam. Lutai, lutai lembrando-vos de que é melhor morrer com honra do que viver sem ela (*Correio do Triângulo*, 14/05/1959).

Com a análise do artigo acima, distinguimos vários aspectos presentes no imaginário da sociedade conservadora de então, a qual questionava os novos comportamentos e

hábitos disseminados principalmente na juventude.

Tal texto responsabilizava os adultos pelo transvio da juventude aos valores tradicionais morais e cristãos, não reconhecendo os jovens como seres com pensamento autônomo e passível de realizar escolhas e reivindicar mudanças, pois os erros destes certamente seriam provenientes de suas imaturidades. Além disso, exalta o patriotismo e revela uma representação tradicional ocidental cristão sobre o corpo da mulher, o qual deveria ser o "Templo do Espírito Santo".

Acreditamos que o objetivo central da referida publicação era de alertar a sociedade tijucana em geral, sobre os possíveis malefícios causados pelo "desvio" de comportamentos dos jovens aos novos valores que estavam sendo veiculados na sociedade de então.

A preocupação com esses valores pode ser explicada pelo fato de que, no final dos anos de 1950, houve mudanças de comportamentos da juventude brasileira, de modo que parte desses jovens politizados já começava a se interessar por uma cultura crítica, com artes que representavam à realidade vivenciada pela sociedade brasileira desse período, incomodando assim os setores tradicionalistas da sociedade (POERNER, 1995).

A *Folha de Ituiutaba* mostrava-se de modo geral, favorável as organizações estudantis locais e regionais, como aponta a matéria: "Elogiosas referências da União Estudantil Uberabense a êste jornal" (12/09/1959): "[...] a União Estudantil Uberabense ao acusar o recebimento deste jornal faz elogiosas referencias a Folha, as quais muito nos envaidece [...]" Com esta, percebemos também que esse periódico buscava atrair as expectativas da parcela estudantil, como estratégia de ampliar seu público leitor.

Nesse sentido, inferimos que a imprensa na cidade de Ituiutaba no referido período se apresentou como veículo representativo de determinados anseios políticos.

Após o golpe civil-militar o movimento estudantil tanto nas capitais como nas cidades interioranas passou a ser observado pela imprensa escrita com mais proximidade, a qual ampliou as críticas em relação às ações dos estudantes, revelando o desejo de controlar os rumos que esse movimento começava a tomar.

Nesse contexto autoritário, o movimento estudantil na região, como em todo o país, também passou a ser amplamente vigiado por setores direitistas como evidencia a coluna "Vida Estudantil", do jornal *Correio do Triângulo* de 17/05/1964:

> Dia 1º pp. o presidente da U.E.I partiu para a vizinha cidade de Uberaba, onde foi tratar de assuntos pessoais e dos estudantes desta cidade. Levou uma mensagem de solidariedade e apoio ao marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, entrou em conversações com os atuais diretores da U.E.U e trouxe para nós a honrosa noticia da vitória de um Ituiutabano para a presidência daquela entidade [...] os nomes daquela chapa serão enviados à Belo Horizonte, e lá passarão por um processo de triagem e posteriormente será remetido de volta a Uberaba, não encontrando nenhum elemento comprometedor dar-se-á a posse dos novos dirigentes da União Estudantil Uberabense (*Correio do Triângulo*, 17/05/1964).

Evidenciamos que a UEI, assim como a União Estudantil Uberabense (UEU)

após a implantação do governo militar no país, passou a ser observada com maior proximidade pelas forças políticas instituídas, as quais temiam que essas entidades fossem representadas por estudantes que protestassem contra essa liderança política autoritária, como ocorria em grandes cidades.

De acordo com Paula (2007), após o golpe militar, assim como ocorreu com a UNE, houve o fechamento do prédio da União Estudantil de Uberaba, como forma de interromper as reuniões e as atividades do movimento estudantil local, representando um verdadeiro retrocesso político e cultural na sociedade de então.

A "Marcha da Família com Deus pela Liberdade" também aconteceu em Ituiutaba, organizada pela UEI, de acordo com *Correio do Triângulo* de 07/04/1964 na matéria "Marcha da Vitoria", no dia 3 de abril com a participação de cerca de cinco mil pessoas que comemoravam a vitória do novo governo implantado, alegando que os princípios cristãos venceram os comunistas. Tal passeata percorreu as ruas centrais da cidade, parando em frente à Igreja Matriz local, onde ocorreu uma missa em ação de graças pela vitória dos militares.

A ocorrência da "Marcha da Família com Deus pela Liberdade" demonstrava, assim como ocorreu nas grandes cidades brasileiras, a força dos setores tradicionais conservadores na sociedade, como setores da Igreja Católica em defesa dos interesses e manutenção da ordem capitalista.

Os jornais de Ituiutaba divulgaram vários artigos que atacavam as ações da União Nacional dos Estudantes (UNE), como: "Os comunistas e a UNE", *Correio do Triângulo* (09/08/1964); "O retorno dos Estudantes", *Correio do Triângulo* (15/10/1964); e "A UNE e a Subversão", jornal *Cidade de Ituiutaba* (14/10/1967). Todos esses realizam severas críticas ao movimento estudantil nacional, acusavam estudantes e professores universitários de comunistas, discutiam a necessidade de extinção dessa entidade, apontada como organização "clandestina e ilegal", além de serem condizentes com a lógica de mercado capitalista, assegurando a necessidade de produção de "capital humano" nas escolas para o atendimento das "necessidades do crescente progresso", marcado pelo contexto de modernização desse período.

Durante o ano de 1964, o *Correio do Triângulo* publicou a coluna "Vida Estudantil", a qual divulgava ações estudantis locais e o posicionamento deste periódico em relação aos estudantes desse contexto, como forma de vigiar essas ações.

Logo o artigo "Civismo na Universidade" do jornal *Cidade de Ituiutaba* (14/10/1967), condizente com o cenário de autoritarismo nacional, salientava a necessidade de propagação de princípios cívicos e cristãos entre os estudantes para o afastamento de teorias subversivas e marxistas. Tal impresso realizou uma acirrada campanha contra o movimento estudantil, publicando vários artigos no intuito de conscientizar o povo tijucano diante o temor da subversão da juventude.

No artigo "Como educar para a democracia" do jornal *Cidade de Ituiutaba*

(14/10/1967), o autor Djalma Mariano discutia os debates realizados na Alemanha Ocidental em 1959, especificamente na "Academia Evangélica de Loccum", em torno da formação política da juventude. Logo o autor concluiu que a democracia política não é um sistema intuitivo e que se devem formar os jovens a uma posição social consciente.

Com este, evidenciamos reflexos do contexto nacional ao regional. Pois a preocupação de parte da sociedade mineira desse período com a formação política dos jovens pode ser explicada pelo fato de que as ações da UNE, que neste contexto possuía a presença de dois dirigentes mineiros concentraram-se na denúncia dos problemas políticos e sociais vivenciados pelo país. Sofrendo assim as consequências da violência imposta pelo governo opressor, o qual fazia veicular no imaginário da população uma imagem pejorativa do movimento estudantil, acusado de propagar ideais de comunização do país (SANFELICE, 1986).

O periódico *Cidade de Ituiutaba* publicou outros artigos sobre a rebeldia da juventude, como: "Degeneração na Juventude" (09/03/1968), e "Juventude" (20/04/1969), crônica apresentada na Rádio Difusora de Ituiutaba no programa "Carrossel de Atrações", os quais discutem de uma forma pejorativa os hábitos e costumes presentes na cultura juvenil desse período, como o uso de mini-saias, cabelos compridos e práticas contestatórias sobre a dinâmica da sociedade. Logo alertavam para que os pais ensinassem a esses jovens preceitos de civilidade, moralidade e cristandade, como forma de combater hábitos, considerados indisciplinados.

Na microrregião do Triângulo Mineiro houve reflexos da cultura juvenil presente nos cenários nacional e internacional, já que o ano de 1968 é considerado um marco de rebeldia juvenil, sobretudo em relação aos protestos articulados pelo movimento estudantil (GROPPO, 2000).

A inquietação sobre o controle das ações estudantis no final dos anos de 1960 tornou-se cada vez mais acentuada em nível regional, como destaca o artigo "Falando aos Estudantes", do jornal *Cidade de Ituiutaba* (09/03/1969) de autoria de Délio Borges da Fonseca, pai de jovens e professor do ensino médio no município de Patos de Minas nesse período. Neste o autor destacava o momento de "convulsão social" então vivido pelo país, alertando os jovens estudantes para que esses não se envolvam nesse cenário "conturbado", e que apenas estudem e nada mais.

A preocupação descrita nesse artigo demonstrava o anseio de parte da sociedade regional em afastar os estudantes dos rumores presentes nesse cenário de autoritarismo do governo ditador. Já que o movimento estudantil nesse momento sofria as duras consequências da violência imposta por esse sistema político.

Logo, a imprensa do município de Ituiutaba que sobreviveu ao golpe militar, buscou adotar o discurso oficial, demonstrando um posicionamento tradicional conservador, condizente com os ideários proferidos pelas forças políticas instituídas, procurando alertar a sociedade local para o controle das ações dos jovens.

Assim, salientamos que as representações veiculadas pela *Cidade de Ituiutaba* visavam à conformação dos estudantes ao regime político vigente, utilizando para essa finalidade o apelo à doutrina cristã. Tal discurso era comum em nível nacional, pelas forças hegemônicas do país nesse período, visto que o golpe militar recebeu apoio de setores conservadores da Igreja Católica, os quais temiam a instalação do comunismo no país.

O movimento estudantil em Ituiutaba foi alvo do controle exercido pela imprensa local como nos indica a matéria "Subversivos na UEI", *Cidade de Ituiutaba*, 21/09/1968:

> A ação dos elementos subversivos (dois ou três) que ocupam cargos na diretoria da UEI está provocando grande contrariedade no meio estudantil. Os estudantes esclarecidos estão reagindo e vão realizar assembléia com o objetivo de afastar aqueles moços que pugnam pela sovietização do Brasil. Vejam o que aconteceu com o povo checo. Só porque aspirou a um socialismo democrático, sem censura de imprensa e rádio e melhores relações com outros povos, teve seu país invadido pelo exército russo e está sob o jugo tirânico da superpotência dos Urais. Cuidado, ituiutabanos. Fora com os inimigos da democracia, da liberdade, dos princípios cristãos de nossa gente! Fora com os vendilhões de nossa Pátria.

Percebemos nessa matéria contradições em relação aos ideais anunciados por esse jornal. Pois ao mesmo tempo em que este faz críticas às ações supostamente subversivas de alguns estudantes em relação ao sistema político vigente, defende e utiliza como exemplo o "socialismo democrático" com liberdade de imprensa e rádio, do povo checo considerado vítima do exército russo.

Nesse sentido, esse periódico demonstrando uma visão política conservadora, associada a ideais cristãos, representava mais uma vez o desejo de mobilizar a sociedade local contra o perigo imposto em relação à subversão dos estudantes ao governo autoritário.

O fato desse pequeno grupo de estudantes ter sido acusado de subversivo, não atestava que estes tenham representado realmente ideais revolucionários como o movimento estudantil em nível nacional, mas indicava que esses estudantes de alguma forma não assumiram uma posição política direitista como a gestão da UEI no período de 1964 a 1966.

A última matéria encontrada referente ao movimento estudantil local refere-se à divulgação das eleições da diretoria da UEI e a desvinculação dos alunos do Colégio São José, Escola Normal Santa Teresa e Instituto Marden desta entidade estudantil, em maio de 1968 no jornal *Município de Ituiutaba*.

Desse modo ressaltamos que, nos anos de 1969 e 1970, não foram divulgadas nos jornais de Ituiutaba mais nenhuma notícia referente às ações estudantis locais e nacionais. Tal ocorrência nos indica que após ser decretado pelo governo militar o Ato Institucional nº. 5 (AI-5), em dezembro de 1968, as ações da juventude estudantil tijucana foram silenciadas pela imprensa local, como forma de representar os anseios da elite local de afastar os estudantes do município da repressão exercida por esse governo.

Constatamos que houve reflexos do contexto político nacional no Triângulo Mineiro

decorrentes do contexto autoritário imposto pelo governo militar a partir de 1964. Além disso, evidenciamos que estes sujeitos vivenciaram práticas e ações condizentes com a influência da Igreja Católica, tanto no setor direitista como no progressista.

Em suma, esse estudo buscou demonstrar que prevaleceu nessas publicações um esforço para moralizar as ações da juventude, centrada em uma perspectiva conservadora do cenário social, especialmente quando os discentes se destacavam pelo ativismo político, na tentativa de disciplinar as condutas desses indivíduos, com o intuito de evitar mudanças radicais no *status quo* da sociedade. Esse processo foi objetivado pelas elites letradas da região e expressava a conjuntura nacional.

REFERÊNCIAS

CAPELATTO, M. H. **Imprensa e História do Brasil**, São Paulo, Contexto – EDUSP, 1988.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria M.de Galhardo, Lisboa: Difel (85), Rio: Bertrand Brasil, 1990.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação, 2001.

FRANCO, I. M. **A Juventude Estudantil Pelo Olhar dos Jornais do Triângulo Mineiro**: entre a tutela e a subversão (décadas de 1950 e 1960). Tese de Doutorado. Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GROPPO, L. A. **Uma onda mundial de revoltas***:* movimentos estudantis nos anos 1960. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MENDES JR., A. **Movimento estudantil no Brasil**. (Coleção Tudo é História: 23) São Paulo: Brasiliense, 1981.

PAULA, E. D. de. **Regime Militar, Resistência e Formação de Professores na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino em Uberaba/MG (1964 - 1980)**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Uberaba, 2007.

POERNER, A. J. **O poder jovem**. História da participação política dos estudantes brasileiros, 24. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

SANFELICE, J. L. **Movimento estudantil:** a UNE na resistência ao golpe de 64. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SILVA, I. R. Semeadores do Comunismo: estrelas vermelhas encimam instituições educacionais e outras arenas políticas de Uberlândia 1930 – 1954. In: **Anais do *V Seminário* Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil**, Campinas, 2001.

CAPÍTULO 7

A VISÃO DOS ALUNOS, PAIS E PROFESSORES SOBRE A PERMANÊNCIA E ÊXITO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO DO IFG URUAÇU

Data de aceite: 21/06/2021
Data da submissão: 06/04/2021

Marcilene Dias Bruno de Almeida
Universidade Federal de Goiás
Goiânia – Goiás
http://lattes.cnpq.br/7408176514365670

Gene Maria Vieira Lyra-Silva
Universidade Federal de Goiás
Goiânia - Goiás
http://lattes.cnpq.br/7513171694112749

RESUMO: Vários autores apresentam conceitos de fracasso e sucesso escolar sob diferentes perspectivas, possibilitando refletir sobre as causas internas e externas destes fenômenos e as estratégias de enfrentamento. A presente pesquisa analisa o perfil dos estudantes concluintes da educação técnica integrada ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Uruaçu, além da identificação dos principais fatores que contribuíram para a permanência e o êxito destes alunos, sob a visão dos próprios estudantes, dos pais e dos professores. Foi adotado o estudo de caso como estratégia de pesquisa e os procedimentos de natureza qualitativa e quantitativa, a partir da abordagem indutiva. São apresentados os resultados da coleta de dados, realizada através de questionário eletrônico aplicado aos alunos, aos seus pais e professores, no encerramento do ano de 2017. A análise dos indicadores de permanência e êxito apontaram uma preponderância dos aspectos institucionais sobre os individuais e socioculturais/econômicos, aventando sobre a força da qualidade do ensino para o sucesso dos estudantes. Conhecer as características do aluno que permanece e os principais motivos que contribuem para esta decisão pode auxiliar nas estratégias envidadas para que o êxito seja a realidade dos estudantes que ingressam nestas instituições de ensino.
PALAVRAS – CHAVE: Ensino Técnico Integrado; Permanência e êxito escolar; Evasão; Escolar; Educação Profissional.

FROM THE POINT OF VIEW OF THE STUDENTS THEMSELVES, PARENTS AND TEACHERS ABOUT PERMANENCE AND SUCCESS AT TECHNICAL EDUCATION INTEGRATED OF IFG URUAÇU

ABSTRACT: Several authors present concepts of school failure and success from different perspectives, allowing reflecting on the internal and external causes of these phenomena and coping strategies This article presents the profile of the concluding students of the Federal Institute of Goiás (IFG) - Câmpus Uruaçu technical education integrated to the high school, as well as the identification of the main factors that contributed to the permanence and success of these students, from the point of view of the students themselves, parents and teachers. The case study was adopted as a research strategy and procedures of qualitative and quantitative nature, based on the inductive approach. The results of the data collection are presented through an electronic questionnaire applied to

students of the integrated technical courses in Informatics, Buildings and Chemistry, to their parents and teachers, at the end of 2017. The analysis of the indicators of permanence and success pointed to a preponderance of the institutional aspects over the individual and socio-cultural / economic aspects, highlighting the strength of the quality of teaching for the success of the students. Knowing the characteristics of the student that remains and the main reasons that contribute to this decision can help in the strategies put in place so that the success is the reality of the students who enter these educational institutions.
KEYWORDS: Integrated Technical Education; Permanence and success in school; School Evasion; Professional education.

1 I INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou analisar o perfil dos discentes que concluem a educação profissional integrada ao Ensino Médio ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- Câmpus Uruaçu, bem como conhecer os aspectos individuais, socioculturais, econômicos e institucionais que mais influenciam a decisão de permanência do estudante, sob o ponto de vista dos próprios estudantes, dos pais e dos professores.

Não são todos os estudantes que abandonam a escola, mesmo aqueles que se encaixam nos casos de sucesso “improvável” conseguem atingir o êxito escolar, alcançando, em muitos casos, destaque acadêmico (LAHIRE, 1997). Desta forma, existe a necessidade do olhar para os alunos que ingressam e conseguem concluir o curso, analisar seu perfil e identificar os elementos que os ajudam a permanecer, os caminhos que trilham para alcançar o êxito. Neste contexto, buscou-se respostas para questões como: Quais as características comuns entre os estudantes do que persistem e avançam em sua escolarização? Dentre os aspectos individuais, socioculturais, econômicos e institucionais, quais fatores seriam mais marcantes para a permanência do estudante, de acordo com a visão dos próprios alunos, dos seus pais e dos docentes?

Assim, a pesquisa se justificou pela necessidade de um estudo aprofundado sobre essa importante temática social, sob o enfoque dos fatores determinantes na decisão dos estudantes que ingressam pela permanência e os mecanismos que contribuem para que tenha êxito no curso escolhido, com o propósito de apontar estratégias de enfrentamento para as instituições que vivenciam problemas com altos índices de evasão e repetência.

Para alcançar os objetivos foi adotado o estudo de caso como estratégia de pesquisa. Para Lüdke e André (1986), o estudo de caso deve ser simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. O caso em análise foi as turmas concluintes dos Cursos Técnicos Integrados do IFG Câmpus Uruaçu. Os procedimentos de pesquisa foram de natureza qualitativa e quantitativa, a partir da abordagem indutiva.O processo metodológico se iniciou pela revisão bibliográfica e documental. De acordo com Marconi e Lakatos (1990, p. 24) “o estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de

informações, podendo até orientar as indagações".

Na etapa seguinte foram coletados os dados, utilizando-se como instrumento um questionário semiestruturado eletrônico, aplicado aos alunos concluintes, em 2017, nas três séries dos cursos ofertados (Edificações, Informática e Química), para os pais desses alunos e para os docentes atuantes nos Cursos Técnicos Integrados. Responderam ao questionário 49 alunos (73%), 25 pais (37%) e 32 docentes (63%).

A primeira parte do questionário foi constituída por questões de identificação do estudante, dos pais e dos professores e a segunda parte elencou fatores de ordem individual, sociocultural, econômica e institucional que poderiam ter contribuído para a permanência e êxito do estudante. Para cada item o respondente deveria escolher entre quatro alternativas: nenhuma relevância (se nunca ocorreu ou ocorreu e não teve nenhuma importância); pouca relevância (se ocorreu e foi um pouco importante); média relevância (se ocorreu e teve importância mediana); alta relevância (se ocorreu e foi muito importante). Por conseguinte, os dados obtidos foram tabulados e os submetidos a uma análise estatística descritiva.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A história da educação é marcada pela recorrência de evasões, repetências e uma série de outros fatores negativos que são geralmente classificados como fracasso escolar. Os autores avaliam o sucesso ou o fracasso escolar por perspectivas do aluno, por sua condição econômica ou familiar e/ou pela escola. Lemos (2013) faz referência à categorização escolar para análise do fracasso ou do sucesso por intermédio dos resultados internos e externos.

> A análise, avaliação ou manipulação das variáveis referidas em razão da equidade obriga necessariamente à consideração de indicadores relativos aos resultados obtidos, que podemos categorizar em dois grupos: *resultados internos* do sistema escolar, que se reportam ao percurso dos alunos (níveis de frequência, abandono, transição, retenção, diplomação, bem como competências adquiridas); *resultados externos*, que se reportam aos efeitos sociais e económicos da educação, como o rendimento privado e público, o emprego, os níveis salariais, mas também a participação social e a criminalidade, entre outros fenómenos. (LEMOS, 2013, p. 154).

Queiroz (2004) também afirma que os estudiosos têm analisado o fracasso escolar, a partir destas duas perspectivas: dos fatores externos à escola, e, a partir de fatores internos. Como fatores externos, a autora relaciona o trabalho, as desigualdades sociais, a criança e a família. E como fatores internos a própria escola, a linguagem e o professor.

Outros estudiosos apontam que existe uma correlação direta entre o sistema de classes em que a sociedade está estruturada e a forma como o sistema escolar é organizado. Para Bourdieu e Passeron (2008) as diferenças socioculturais não são levadas em consideração pela escola, que organiza-se privilegiando, teórica e praticamente, os

valores e cultura da classe dominante. Aqueles que já possuem esta aparato cultural são favorecidos nas ações didáticas e pedagógicas da escola e, portanto, possuem uma probabilidade maior em alcançar êxito escolar, tanto no decorrer do processo educativo, quanto depois, ao fazer uso dos conhecimentos adquiridos formalmente para a continuidade da vida social. Enquanto isso, os filhos das classes trabalhadoras além da necessidade de assimilar a concepção do mundo dominante, necessitam encontrar meios para superar sua condição para alcançar o sucesso escolar.

Esses estudiosos do fracasso e sucesso escolar indicam fatores que são decisivos para o estudante quando da decisão de abandonar ou permanecer na escola. Contudo, Lahire (1997) adverte sobre o risco da generalização destas causas. Em sua pesquisa, o autor descreveu casos de sucesso de crianças que conviviam em ambientes pobres e considerados inadequados para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, assim como casos de fracasso de crianças que aparentemente viviam em ambientes considerados favoráveis. A despeito da semelhança de origem social e condições de vida, os caminhos percorridos pelas trajetórias escolares dessas crianças foram heterogêneos e múltiplos.

O sucesso e o fracasso são vértices do mesmo sistema escolar, presentes nos diferentes níveis e modalidades de ensino, nas diferentes classes sociais e organizações escolares. Na Educação Profissional e Tecnológica não é diferente. A ampliação das condições de formação técnica e tecnológica democratizou o acesso a esta modalidade de educação no País. Ao mesmo tempo, emergiu o problema da permanência do estudante na escola, elevando-se significativamente o número de indivíduos que passaram a abandonar os estudos.

O êxito escolar, nesta pesquisa, é entendido como a permanência do alunos na Instituição até a conclusão do curso e o alcance de desempenho e aproveitamento esperado durante a sua trajetória acadêmica, logrando a aprovação nas disciplinas, a conclusão do estágio e das atividades complementares exigidas no curso.

Assim como existem fatores que motivam o fracasso escolar, o sucesso também é determinado por aspectos variados. A análise dos motivadores do sucesso escolar deve perpassar os segmentos que compõem a instituição escolar, a fim de que os olhares dos diferentes atores sejam percebidos, discutidos e considerados na efetivação das ações pedagógicas. O posicionamento da família, principalmente dos pais ou responsáveis, apresenta-se indispensável neste estudo.

> A família enquanto agente socializador e responsável pela reprodução dos padrões culturais do indivíduo, exerce papel muito importante na medida em que proporciona as primeiras experiências de convivência entre os indivíduos produzindo padrões de comportamento. É evidente que alguns fatores contribuem para que a mesma desempenhe ou não a função a ela atribuída socialmente. Entre estes fatores podem-se citar os relacionados às questões econômicas e sociais. (PIMENTA, 2014, p. 180).

Por fim e de igual importância é conhecer a visão dos professores sobre esse tema, compreender quais sentidos dispensam sobre as motivações de seus alunos para que permaneçam firmes nas decisões tomadas ainda no período final do Ensino Fundamental. É indiscutível o papel docente para a efetivação dos princípios educativos como a qualidade, integralidade e equidade. A literatura pedagógica descreve o professor como o agente direto do ensino. Libâneo (2004, p. 75) afirma que “o professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Sua formação inicial visa propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas.” É o profissional que por meio das ações pedagógicas empreendidas, contribui para a aprendizagem do discente, desenvolvendo o currículo previsto e avaliando todo o processo, desde a etapa do planejamento até o desfecho, com a verificação da aprendizagem e a reorganização do trabalho educativo.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

A articulação entre educação básica com a formação profissional sempre foi um desafio para diversas sociedades, estabelecendo-se por intermédio das relações de força entre grupos e classes. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), afirmam que a “integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores.” A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

O projeto de ensino médio integrado da Rede Federal, ainda que incipiente, e com muitos desafios a serem enfrentados, tem sido defendido por alguns pesquisadores da educação como ousado e original. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Uruaçu iniciou suas atividades no segundo semestre de 2008 e, atualmente, oferece cursos em 04 eixos tecnológicos, representado por 07 cursos presenciais, em dois níveis de educação: nível médio integrado e nível Superior.

No Câmpus Uruaçu do IFG dentre o total de professores respondentes, 35% não possui nenhuma formação pedagógica, um número bastante alto considerando que a maioria dos docentes atua ainda na educação básica. No Brasil, o número geral de professores licenciados atuantes na educação básica é de 86%.

Além da atuação dos docentes em diferentes níveis e modalidades de ensino, a carência de formação pedagógica dos professores tem-se constituido como gargalo nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Pelo perfil técnico dos cursos, a falta de profissionais graduados com licenciatura ou experiência em docência em algumas áreas da formação tem forçado a abertura dos editais de seleção com a exigência

de formação mínima somente em Bacharelado e/ou Tecnólogo.

A coleta de dados dos discentes foi realizada nas turmas concluintes de 2017, nos três cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na modalidade regular, ofertados no IFG Câmpus Uruaçu (Edificações, Informática e Química). Estas turmas ingressaram no ano de 2015, num total de 111 alunos distribuídos nos três cursos, onde mais de 40% obtiveram acesso pelas ações afirmativas, por meio das reserva de vagas (Tabela 1). O percentual mais alto de ingresso pelo Sistema Universal não significa que todo este quantitativo é oriundo de escolas particulares, pois os alunos da rede pública também concorrem por este sistema se as médias forem altas.

Cursos	*Total*	*Sistema Universal*	*%*	*Cotas Renda/PPI*	*%*
Química	34	24	71%	10	29%
Informática	42	26	62%	16	38%
Edificações	35	14	40%	21	60%
Total	**111**	**64**	**58%**	**47**	**42%**

Tabela 1: Quantitativo dos alunos ingressantes em 2015 nos Cursos Técnicos Integrados no IFG Uruaçu

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica (Q-Acadêmico). Acesso em 27/02/2018

Segundo Moura (2007), a Rede Federal de Ensino constitui-se uma oportunidade da classe trabalhadora ter acesso a um ensino de qualidade em nosso país, com professores qualificados, infraestrutura adequada, suporte pedagógico e financeiro para os estudantes em situação de risco. As políticas de acesso tem permitido o ingresso das camadas populares, oriundos das redes públicas de ensino e provenientes de grupos considerados à margem das oportunidades sociais, como os negros, indígenas e das classes economicamente baixas.

Entretanto, de acordo com o relatório do Tribunal de Contas da União - TCU (2012, p. 11), “as taxas de conclusão dos cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada é de 46,8%, percentual baixo se considerarmos que são estudantes da educação básica, nível obrigatório de ensino.” Voltando a atenção para a face da moeda do êxito, mesmo com um alto índice de evasão ou reprovação, o quantitativo de estudantes que permanece e conclui com sucesso o curso não pode ser desconsiderada. Um olhar sobre o desempenho destes grupos é importante e necessário. Através dos dados obtidos no sistema de gestão acadêmica do Câmpus Uruaçu do IFG pode-se constatar que quase 60% dos ingressantes conseguiu concluir com êxito o curso preterido (Tabela 2), quantitativo consideravelmente superior à média nacional.

Cursos	Total	%	Sistema Universal	%	Cotas Renda/PPI	%
Química	25	74%	21	87%	04	40%
Informática	21	50%	13	50%	08	50%
Edificações	21	60%	12	86%	09	43%
Total	**67**	**60%**	**46**	**72%**	**21**	**45%**

Tabela 2: Quantitativo dos alunos concluintes em 2017 nos Cursos Técnicos Integrados no IFG Uruaçu

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica (Q-Acadêmico). Acesso em 27/02/2018

Ao colocarmos em evidência o percentual de concluintes e não o de evadidos, pretende-se ressaltar o grupo de estudantes que persiste, apesar das interferências internas ou externas que poderiam ter ocasionado a desistência. A intenção não é amenizar os índices elevados de evasão, mas, a partir das características dos atores que resistem e conquistam seus objetivos, identificar os caminhos percorridos e as forças individuais, socio-econômicas, culturais e instituicionais que contribuiram para esses resultados.

3.1 O perfil do aluno concluinte do IFG Uruaçu

Dentre os 67 alunos concluintes em 2017, 49 responderam à pesquisa aplicada por meio do formulário eletrônico, via *google docs*, sendo 20 alunos do Curso Técnico Integrado em Química, 17 alunos do Curso de Edificações e 12 alunos do Curso de Informática. Quanto à idade, constatou-se que os concluintes estão na faixa etária dos 16 a 18 anos, estando a maioria com 17 anos, fator positivo sob o enfoque das Diretrizes da Educação Básica para o Ensino Médio Brasileiro (2013) que estabelece esta idade como a estimada para a conclusão do Ensino Médio.

Outro fator evidenciado pelos estudantes é que a maioria mora com os pais na mesma cidade em que realizam o curso, realidade que auxilia na redução de gastos com transporte e moradia, bem como no tempo utilizado com a locomoção e menor desgaste físico.

Fritsch, Vitelli e Rocha (2014, p. 139) em seus estudos sobre o perfil dos ingressantes no ensino médio alertaram sobre “um processo de exclusão que se inicia com grande intensidade na primeira série, em função de alguns fatores determinantes. Um deles é o de que os estudantes concluem o Ensino Fundamental ainda “despreparados” para acompanhar o Ensino Médio.” Os três segmentos foram perguntados sobre a intenção de abandono do curso em alguma etapa ou série, apesar de 61% dos concluintes respondentes da pesquisa terem afirmado que nunca apresentaram intenção de abandonar o curso em nenhuma das séries cursadas, 33% dos que responderam afirmativamente, indicaram que esta intenção ocorreu no primeiro ano.

Aos estudantes também foi questionado se tivessem a oportunidade mudariam de curso, optando por outra área técnica. Quase 80% dos estudantes responderam que não escolheriam outra área do curso técnico, evidenciando, assim, que “a afinidade com a

área do curso é fator a ser considerado e que contribui para a permanência e sucesso do estudante” (DORE *et al*, 2014, p.383). Conhecer o perfil do estudante que conclui com êxito a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio pode indicar os aspectos a serem observados e valorizados pela Instituição ao conhecer a acompanhar os alunos ingressantes a cada ano. Esse diagnóstico pode contribuir na construção de ações de promoção à permanência.

3.2 Indicadores de Permanência e Êxito: a visão dos alunos, pais e professores

A disposição de um estudante de continuar ou não na escola até a conclusão dos estudos está associada a fatores diversos. Nenhum fator único é capaz de explicar por si só e de modo completo esse processo (DORE e SALES, 2017). Nessa pesquisa buscou-se identificar os indicadores de permanência e êxito pelos aspectos individuais, socioculturais/ econômicos e institucionais, segundo os alunos concluintes, os pais e os docentes. O quadro abaixo apresenta os aspectos e critérios constantes no questionário aplicado aos segmentos:

Aspectos	Critérios
Individuais	1. Desejo de ter um certificado de formação em Instituição Federal. 2. Desejo de exercer a profissão do curso técnico escolhido. 3. Não ter outra opção de curso de qualidade na cidade. 4. Facilidade na compreensão dos conteúdos e nos estudos das disciplinas. 5. Afinidade com a área técnica do curso. 6. Anseio por obter um melhor preparo para o ENEM e ingressar num curso superior de qualidade. 7. Sentir-se importante por estudar no IFG. 8. Esforço individual para alcançar os bons resultados. 9. Não ter ficado reprovado em nenhuma série e/ou disciplina
Socio-culturais e econômi-cos	1. Apoio familiar – incentivo da família nos momentos de dificuldades, compreensão acerca do tempo disponível para o estudo. 2. Condições financeiras propícias – orçamento familiar suficiente para custear as despesas com alimentação, transporte e materiais. 3. Engajamento dos pais ou familiares para a conclusão no curso (pais ou responsáveis presentes às reuniões e acompanhando as atividades acadêmicas). 4. Ter disponibilidade de tempo somente para o estudo. 5. Cobrança dos pais quanto aos resultados de avaliações e aproveitamento 6. Pouco envolvimento em conflitos familiares 7. Possuir computador e acesso à internet em casa. 8. Não exercer atividade remunerada (exceto estágios e monitorias).

Institucio-nais	1. Recebimento dos auxílios financeiros do IFG para permanência, alimentação e /ou transporte. 2. Orientação educacional e acompanhamento pedagógico por parte dos Coordenadores e do Apoio Pedagógico ao Discente. 3. Qualificação dos professores (preparação das aulas, domínio de conteúdo, dentre outras). 4. Estrutura física da Instituição, com a oferta de laboratórios, biblioteca, espaços de convivência, salas climatizadas, dentre outras. 5. Participação nos projetos de ensino ofertados pelos professores nas diversas áreas. 6. Atendimento individualizado dos professores – plantões, tira dúvidas. 7. Participação nas monitorias ofertadas nas disciplinas críticas. 8. Funcionamento do Restaurante estudantil. 9. Maior autonomia, "liberdade" estudantil nas ações e dependências da Instituição. 10. Estudo em tempo Integral (permanecer o dia todo no IFG). 11. A forma como as disciplinas do curso estão distribuídas nas séries e períodos. 12. Bom relacionamento interpessoal com os colegas da turma. 13. Bom relacionamento interpessoal com os professores e servidores da Instituição. 14. Interesse da escola/professor em atender as dificuldade que você apresentou durante o curso.

Quadro 2: Aspectos e critérios para Indicadores de permanência e êxito constantes no formulário eletrônico

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Para cada critério, os discentes, pais e docentes escolheram uma dentre as quatros escalas de relevância: nenhuma relevância (se nunca ocorreu ou ocorreu e não teve nenhuma importância); pouca relevância (se ocorreu e foi um pouco importante); média relevância (se ocorreu e teve importância mediana); alta relevância (se ocorreu e foi muito importante).

Ao compararmos as respostas dos estudantes, dos pais e docentes quanto aos aspectos individuais, verificamos que o segmento "pais" atribui uma importância maior na atuação do aluno para a garantia de sua permanência e êxito, pois o número de respostas entre alta e média relevância chegou à 80% dos respondentes contra pouco mais de 70% dos outros dois segmentos (Tabela 3).

	Alta Relevância		Média Relevância		Baixa Relevância		Nenhuma Relevância	
Discentes	21	43%	15	31%	8	16%	5	10%
Pais	13	52%	07	28%	3	12%	2	8%
Docentes	12	37%	11	34%	7	22%	2	6%

Tabela 3: Média e percentual dos indicadores de permanência e êxito na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no IFG Uruaçu – Aspectos Individuais

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Dentre os fatores de ordem individual, os segmentos pesquisados compreenderam como alta relevância para a permanência e o êxito os seguintes critérios: o desejo de ter um certificado de formação em instituição federal; o anseio por obter um melhor preparo para o ENEM e ingressar num curso superior de qualidade; o esforço individual para alcançar os bons resultados e o fato de não ter ficado reprovado em nenhuma série e/ou disciplina.

Quanto às questões familiares, econômicas e culturais, comparando os três segmentos, os pais e docentes foram os que apresentaram maior valoração (Tabela 4) apresentando mais de 80% das respostas neste conjunto, somando média e alta relevância. Os alunos também consideraram estes fatores importantes, contudo, estes foram os que apontaram percentual mais elevado nos quesitos baixa e nenhuma relevância.

	Alta Relevância		Média Relevância		Baixa Relevância		Nenhuma Relevância	
Discentes	22	45%	15	31%	7	14%	5	10%
Pais	16	64%	4	16%	3	12%	2	8%
Docentes	17	53%	10	31%	4	13%	1	3%

Tabela 4: Média e percentual dos indicadores de permanência e êxito na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no IFG Uruaçu – Aspectos Socioculturais

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Nessa vertente, os respondentes consideraram fatores de maior relevância para a permanência e êxito: o apoio familiar (incentivo da família nos momentos de dificuldades, compreensão acerca do tempo disponível); ter disponibilidade de tempo somente para o estudo, possuir computador e acesso à internet em casa e não exercer atividade remunerada (exceto estágios e monitorias).

O fato dos pais atribuírem alta relevância a estes aspectos, que envolvem em grande parte a participação familiar na educação, pode estar relacionado ao entendimento de que quanto mais os pais são envolvidos com o processo de escolarização dos filhos, mais atribuem a eles próprios a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar de seus filhos.

Com relação aos aspectos Institucionais, mais de 90% dos pais consideraram os fatores muito relevantes para a permanência êxito do alunos. Os docentes mais de 80% e os discentes 78% (Tabela 5). Apesar dos discentes apresentarem o menor índice em comparação a pais e professores, atribuíram maior valor em comparação com os outros dois aspectos: os individuais e socioculturais/econômicos.

A valoração de menor peso atribuída aos aspectos institucionais pelos docentes pode estar ligada às concepções arraigadas de fracasso às capacidades cognitivas dos indivíduos e às relacionadas aos fatores externos, como caraterísticas familiares e econômicas e acompanhamento familiar (COELHO e GARCIA, 2016).

	Alta Relevância		Média Relevância		Baixa Relevância		Nenhuma Relevância	
Discentes	25	51%	13	27%	6	12%	5	10%
Pais	16	64%	7	28%	1	4%	1	4%
Docentes	16	50%	11	34%	4	13%	1	3%

Tabela 5: Média e percentual dos indicadores de permanência e êxito na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no IFG Uruaçu – Aspectos Institucionais

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Dentre os aspectos institucionais, os respondentes classificaram com alta relevância: a conclusão do curso em primeiro lugar a qualidade do ensino ofertado; a qualificação dos professores (preparação das aulas, domínio de conteúdo, dentre outros); o recebimento dos auxílios financeiros do IFG; a estrutura física da Instituição; a participação nos projetos de ensino ofertados pelos professores nas diversas áreas; o atendimento individualizado dos professores; o bom relacionamento interpessoal com os professores e servidores da Instituição; a orientação educacional e acompanhamento pedagógico e o interesse da escola/professor em atender as dificuldades que apresentou durante o curso.

4 I CONCLUSÕES

Com base nos resultados obtidos pela pesquisa sobre permanência e êxito no IFG/Câmpus Uruaçu pode-se estabelecer um perfil do estudante concluinte, sendo que este: I- está dentro da idade prevista para a conclusão do ensino médio (17 anos) não apresentando distorção idade/série; II- Apesar da maioria ter ingressado no IFG pelo sistema universal, a diferença entre escola de origem (particular e pública) não apresentou-se acentuada; III- possui uma boa afinidade com a área técnica do curso; IV- a maioria nunca manifestou a intensão de abandonar o curso; V- reside com os pais na mesma cidade onde estudam. V- pertencem à classe média baixa, com renda familiar variando entre 1 a 6 salários mínimos; VII – a escolaridade dos pais é de nível médio e superior, com ou especialização.

A análise dos indicadores de permanência e êxito apontam que para os estudantes existe uma preponderância dos aspectos institucionais sobre os individuais e socioculturais/econômicos. Já os pais apresentaram percentuais mais elevados na referência “alta relevância” nas três categorias de aspectos, sendo que o valor mais alto também apresentou-se nos aspectos institucionais. Os docentes atribuíram pontuações mais distribuídas entre as grandezas, conferindo maior percentual aos aspectos socioculturais/econômicos e menor percentual aos aspectos individuais. Estes resultados corroboram com as pesquisas sobre fracasso/evasão escolar que destacam os aspectos individuais e socioculturais/econômicos como os principais motivadores desse fenômeno. A análise inversa aqui investigada, sob o enfoque do sucesso/êxito escolar, indicam que o viés institucional é determinante para a permanência do estudante, principalmente nas perspectivas dos próprios alunos e pais.

Assim como é essencial identificar os indícios de uma possível evasão ou reprovação, com a maior brevidade possível e realizar as intervenções pedagógicas cabíveis (DORE E LÜSCHER, 2011), conhecer as características do aluno que permanece e os principais motivos que contribuem para esta decisão, pode auxiliar nas estratégias envidadas para que o êxito seja a realidade de todos os estudantes que ingressam nestas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. 10ª ed., Petrópolis: Vozes, 2008, pp.39-64.

COELHO, A. J. P.; GARCIA, N.M.D**. A contraditória relação entre os motivadores da permanência e do abandono da educação profissional e tecnológica.** Anais do III Colóquio Nacional I Eixo Temático I – Políticas em educação profissional ISSN: 2358-1190, 2016.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. **Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais.** Artigo publicado em Cadernos de Pesquisa V.41 N.144 SET./DEZ, 2011.

DORE, R.; SALES, P.E.N. Origem social dos estudantes como contraponto à Evasão e à permanência escolar nos cursos técnicos da Rede federal de educação profissional. In: **Educação Profissional e evasão escolar:** contextos e perspectivas / DORE, R; SALES, P.E.N; SILVA, C.E.G.(Orgs.). - Belo Horizonte: RIMEPES, 2017.344 p.

DORE, R; SALES, P.E.N; CRASTO, T.L. **Evasão nos Cursos Técnicos de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais.** In: Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRITSCH, R; VITELLI, R. F; ROCHA, C.S. **Para que jovens? Que políticas? –** perfil de alunos ingressantes no ensino médio e políticas educacionais. In: Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

LAHIRE, B. **O sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEMOS, Valter**. Políticas públicas de educação:** equidade e sucesso escolar. Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 73, 2013, pp. 151-169. DOI:10.7458/SPP2013732812. Disponível em : <http://revistas.rcaap.pt/sociologiapp/article/viewFile/2812/2653> Acesso: mar.2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução depesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1990

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica:** dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos (Online), v. Vol 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110 Acesso em: 27. jul.2017

PIMENTA, J. C. **A relação família – escola:** concepções e práticas. – Franca : [s.n.], 2014. 227 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. **Um Estudo Sobre a Evasão Escolar**: para se pensar na Inclusão Escolar. 2004. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso: mai.2018.

TCU, Tribunal de Contas da União. **Relatório da auditoria operacional realizada nas ações da Rede Federal de Educação Profissional**. 2012. Disponível em: <http://www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/20130315/AC_0506_08_13_P.doc>Acesso: mai.2018

CAPÍTULO 8

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO ESPECIAL E CURRÍCULO

Data de aceite: 21/06/2021

Data de submissão: 05/04/2021

Marcelo Dobrovoski
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/2161798004280897

Alexandro Braga Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo – Departamento de educação, política e sociedade
Vitória – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/9217767617403655

RESUMO: Objetiva constituir ações formativas com uma unidade de ensino do Estado do Espírito Santo, visando articular o currículo escolar com a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil. Apoia-se nos pressupostos da Sociologia da Infância, destacando as contribuições de Sarmento e Corsaro; nas teorizações em Educação Especial, sustentando-se em Glat e Amaral; nas discussões sobre currículos com Moreira e Silva e Sacristán; e nos estudos sobre a formação continuada de professores, trazendo Nóvoa e Pimenta; dentre outros. Busca fundamentação na pesquisa do tipo qualitativa e na pesquisa-ação colaborativo-crítica, constituindo a produção dos dados a partir das seguintes fases: a) autorização do município e da escola; b) levantamento de documentos sobre Educação, Educação Infantil e Educação Especial; c) escuta da escola sobre demandas necessárias à inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial para sistematização do processo formativo; d) realização dos processos formativos; e) avaliação contínua da formação. Adota como instrumentos para registro dos dados: a gravação em áudios, o diário de campo e a consulta documental e como participantes, a direção escolar; pedagogos (as); professores (as); e os profissionais de apoio dos dois turnos de funcionamento da escola. Os dados foram produzidos de fevereiro a dezembro de 2019. Como resultados, aponta a escola como rico espaço-tempo de formação em contexto; a importância de se elencar temas a serem discutidos nos momentos de formação a partir dos cotidianos escolares em diálogo com os fundamentos da Educação; a relevância de espaços-tempos para os docentes aprofundarem seus saberes-fazeres sobre a inclusão curricular; a possibilidade de os professores se configurarem como mediadores de processos formativos; a problematização de currículos escolares comprometidos com a visibilidade das crianças e das culturas infantis; o direito à educabilidade das crianças público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Especial. Educação Infantil. Currículo. Formação continuada.

CONTINUING TRAINING OF TEACHERS AT SCHOOL: DIALOGUES BETWEEN EARLY CHILDHOOD EDUCATION, SPECIAL EDUCATION AND CURRICULUM

ABSTRACT: It focus to constituting formative actions with an education unit in the State of Espírito Santo, aiming to articulate the school curriculum with the inclusion of children targeted by Special Education in Early Childhood Education. It is based on the assumptions of Sociology of Childhood, highlighting the contributions of Sarmento and Corsaro; in the discussions about curriculum with Moreira and Silva and Sacristán; and in the studies about the continuous teacher training, bringing Nóvoa and Pimenta; among others. It seeks to base in the qualitative research and collaborative-critical action-research, constituting the production of data from the following phases: a) authorization from the municipality and the school; b) survey of documents about Education, Early Childhood Education and Special Education; c) listening to the school about demands necessary for the inclusion of children targeted by Special Education for systematization of the formative process; d) achievement of the formative processes; (e) continuous evaluation of training. It adopts as instruments for recording data: audio recording, field diary and documental consultation and as participants, school management; pedagogues; teachers; and the support staff of the two working shifts in the school. The data was produced from February to December 2019. As results, it points to the school as a rich space-time of training in context; the importance of listing themes to be discussed in the moments of formation from the daily school in dialogue with the fundamentals of Education; the relevance of space-time for teachers to deepen their know-how about curricular inclusion; the possibility of teachers being configured as mediators of formative processes; the problematization of school curriculum committed to the visibility of children and children's cultures; the right to the education of children targeted by Special Education in ordinary schools.

KEYWORDS: Special Education. Early Childhood Education. Curriculum. Continuous training.

INTRODUÇÃO

Quando recorremos à história da Educação na tentativa de resgatar as diferentes imagens construídas sobre a criança e as concepções sobre a infância, somos convidados a olhar como esses sujeitos foram tratados dentro de um determinado tempo e uma dada sociedade. O fato de as crianças serem subjugadas, historicamente, à condição de sujeitos sem direitos, como miniaturas dos adultos e com incapacidade de aprender, emerge uma visão universalizada da criança e o processo de institucionalização em asilos, rodas de expostos, prisões e escolas.

O silenciamento e a invisibilidade da criança (SARMENTO, 2007; CORSARO 2011) passam a ser analisados pela Sociologia da Infância para se entender a infância marcada por questões diversas, impossibilitando a compreensão de uma única infância e um único modo de ser criança. Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (2009) nos apresentam uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos que nas interações, nas relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, por meio da brincadeira, da imaginação e da fantasia. Assim, ela deseja,

aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

A Sociologia da Infância reconhece a importância de se articular as relações entre o cuidar, o educar e o brincar nos processos de ensino-aprendizagem das crianças, assumindo-as como sujeitos de direitos e de conhecimentos. Mesmo com esses avanços, muitas crianças, ainda hoje, convivem com o direito do cuidar, do brincar e do educar negado, pois são atravessadas pelo trabalho infantil, o abandono, os maus-tratos, a pobreza ou extrema pobreza, a violência, as guerras, as condições climáticas, dentre tantos, convivendo com fatores negativos à integralidade infantil desde a tenra idade.

Quando pensamos no direito à Educação para as crianças pequenas, visando, inclusive, o enfrentamento de fatores negativos que atravessam a integralidade infantil, precisamos cotidianamente nos questionar: quais currículos dialogam com os processos de educabilidade de crianças de 0 a 5 anos matriculadas nos Centros de Educação Infantil, inclusive as público-alvo da Educação Especial? Que demandas de formação docente trazem esse contexto? Quais desafios precisam ser superados para se constituir escolas mais inclusivas? Entendemos que reflexões acerca desses questionamentos perpassam pela concepção de criança que precisamos constituir, pois temos a prática de invisibilizá-la e pensar a sociedade sem ela (SARMENTO, 2007).

Quando pensamos nas crianças matriculadas nas unidades de Educação Infantil precisamos assumi-las como aquelas que tem direitos, mas não direitos em que o adulto nelas deposita, ao contrário, direitos que com elas são construídos e vividos. No caso das crianças público-alvo da Educação Especial, precisamos deixar de somente mirar a deficiência para dar destaque à criança.

A deficiência é um dos elementos que as constitui, mas que não as reduz (AMARAL, 1998). As crianças com algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação são crianças, ou seja, sujeitos situados dentro de um contexto histórico, social, cultural, político e econômico que afeta seus processos de constituição, tendo, elas, a capacidade de também afetar esse contexto. Glat (1997, p. 200) chama a atenção para a necessidade de olharmos as crianças público-alvo da Educação Especial com outros prismas, sinalizando que:

> Está na hora de deixarmos de ver [...] [a criança com] deficiência como um objeto de estudo ou um depositário passivo (paciente) de nossas decisões administrativas ou terapêutico-educacionais [...]. Só a partir desta perspectiva, poderemos, de fato, auxiliá-la em sua difícil missão de quebrar as barreiras físicas, afetivas e sociais que a impedem de viver plenamente como qualquer outra pessoa.

Entendemos a criança (tendo ou não deficiências) como sujeito capazes de produzir e de se apropriar das culturas produzidas dentro de uma dada sociedade. Por isso, necessitamos pensar em currículos na Educação Infantil que façam dialogar as relações

estabelecidas entre o cuidar, o brincar e o educar, a diversidade de experiências produzidas no contexto intra e extra escolar e os diferentes saberes instituídos pelas Ciências Naturais e Sociais, pelo raciocínio lógico e matemático e pelas múltiplas linguagens (movimento, desenho, dramatização, brincadeiras, fotografia, música, dança, gestos, choro, entre outros), ressaltando, sempre, os princípios éticos, políticos e estéticos presentes no ato de educar (BRASIL, 2009).

A concepção da criança como sujeito de direitos e de conhecimentos e a composição de currículos comprometidos com experiências de aprendizagem atreladas ao direito à Educação trazem demandas para as unidades de ensino pensarem e repensarem as práticas docentes, consequentemente, os processos de formação continuada do magistério.

As ações docentes na Educação Infantil têm demonstrado a relevância de processos formativos que levem os educadores a ampliarem as experiências de aprendizagem vividas com as crianças, considerando as condições culturais e econômicas, os arranjos familiares, as etnias, as questões de gênero, a pluralidade religiosa, as lutas de classes e as idades. Quando inserimos a matrícula de crianças público-alvo da Educação Especial, neste cenário, percebemos a necessidade de reconhecer as especificidades de aprendizagem inerentes aos modos constitutivos desses sujeitos.

Dessa maneira, a pesquisa se encontra vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e ***objetiva constituir ações formativas com uma unidade de ensino de Serra-ES, visando articular o currículo escolar com a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil.***

Busca sustentação nas contribuições da Sociologia da Infância, como em Sarmento (2007) e Corsaro (2011), problematizando que, desde os primórdios, foram forjadas diferentes concepções sobre as crianças e a infância. Destacamos neste contexto a criança tábula rasa, a criança má, a criança boa/inocente, a criança miniatura dos adultos, concepções essas que traziam a infância como uma fase a ser superada.

Esses autores acenam que a Sociologia da Infância percebe esses sujeitos como produtores de cultura, como parte da estrutura social geracional denominada “infância” e como resultado de uma produção discursiva. Sendo assim, ocupa um espaço significativo no cenário internacional por propor o importante desafio de ampliar os conceitos teórico-metodológicos de perceber as crianças como atores social e de cultura, contrapondo-se a toda lógica historicamente constituída, questionando as prerrogativas a-históricas que sustentaram uma imagem, ora idealizada, ora romantizada de infância ao longo dos séculos.

Dialoga com conhecimentos da área de Educação Especial, como Glat (1997) e Amaral (1988), dentre outros, alertando para a necessidade de se dá destaque às pessoas como sujeito de diretos e de conhecimentos, e não as enxergar apenas por suas limitações significadas.

Na interação entre os debates firmados sobre a criança, a infância e a Educação

Especial na perspectiva da inclusão escolar, traz problematizações sobre os currículos escolares e as práticas pedagógicas na Educação Infantil, apoiadas em Moreira e Silva (2008) e Sacristán (2013) para se pensar o currículo escolar como uma produção cultural envolvida com a apropriação do conhecimento humano, desvinculando-o de conceitos meramente técnicos e aprisionados a procedimentos e métodos que colocam as crianças como receptores passivos de conhecimentos.

A partir dessa perspectiva, a formação continuada de professores (as) traz contribuições significativas para a ampliação do trabalho com os currículos visando o direito à educação desde a primeira infância, com destaque para as crianças em processo de inclusão escolar por apresentarem indicativos à Educação Especial. Nesse sentido, o estudo procura dialogar com autores que discutem a temática, como Pimenta (1994) e Nóvoa (1995), por entenderem a relevância dos processos formativos visando a atuação docente mais crítica e propositiva nas instituições de ensino comuns.

Dessa forma, por meio da Sociologia da Infância podemos encontrar meios para colocar em análise a tradição colonizadora e hierárquica de enxergar as crianças como sujeitos sem potencialidades de interpretar as relações que as cercam, necessitando de meios didáticos únicos para experimentar o mundo por intermédio do adulto. Por isso, os currículos escolares não podem pasteurizar o conhecimento e alocá-los como saberes que somente respondem às demandas das escolas.

Nesse caminhar, a formação continuada de professores precisa superar bases epistemológicas que orientam interesses voltados ao controle e à manutenção de práticas pedagógicas herdadas pela tradicionalidade dos sistemas de ensino que tentam invisibilizar o protagonismo infantil. Há de se aproximar de abordagens críticas de formação continuada do magistério que buscam abordar interesses/questões atuais da Educação visando mediações inovadoras e transformadoras, entendendo a educação como parte da sociedade.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS: A BUSCA POR NOVOS POSSÍVEIS POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA

No campo teórico-metodológico, o estudo busca fundamentação na pesquisa do tipo qualitativa. Como método, apoia-se nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica que consiste em argumentar que o problema de pesquisa nasce com o grupo a ser investigado e se faz pesquisa com os outros e não para/sobre os outros (BARBIER, 2004), pois por meio de processos de escuta sensível e ações articuladas, busca-se por mudanças para as questões que desafiam as práticas cotidianas.

O processo de coleta de dados ocorreu entre os meses de fevereiro a dezembro de 2019, por meio das seguintes frentes de trabalho: a) pedido de autorização à Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES para a realização da pesquisa; b) reunião com os

professores e demais servidores da unidade de ensino a ser investigada para apresentação da pesquisa e consentimento para sua devida realização; c) escuta sensível das ações produzidas no cotidiano escolar para serem problematizadas nos momentos formativos e reunião com os professores e demais servidores para constituição do currículo formativo, bem como a organização do cronograma de operacionalização dessa ação e sua execução; d) realização de rodas de conversas com professores e demais servidores para avaliação coletiva do processo formativo.

Para a produção desses dados foram utilizados diferentes instrumentos: a) diário de campo; b) gravadores para registro dos momentos de formação e das rodas de conversas com os professores e demais servidores; c) registro das formações em atas. A participação no processo de formação foi direcionada aos docentes, equipe de coordenação pedagógica, e aberto aos demais servidores. Assim, foi envolvido o seguinte quantitativo de sujeitos: o diretor; duas pedagogas; 18 professores regentes; dois docentes de arte e outros dois de Educação Física; duas professoras de Educação Especial, um auxiliar de Secretaria e quatro de creche, além de três profissionais de serviços gerais e duas merendeiras.

O processo de formação ocorreu a partir das seguintes ações: a) constituição do currículo de formação com os sujeitos envolvidos; b) deliberação de que cada tema seria ministrado por dois profissionais da escola e com registro (em ata) das discussões realizadas pelo coletivo; c) definição dos dias de formação, ou seja, às quintas-feiras, entre os horários de planejamento coletivo (matutino das 11h00min às 12h00min e vespertino das 17h00min às 18h00min), com discussões planejadas pelos mediadores, de 30 minutos. O restante do tempo foi destinado à organização e discussões na coletividade; d) realização de atividades extraclasse iniciadas com filmes que resgatam a temática da inclusão seguida de debates e palestras estabelecidas pelo calendário escolar 2019.

Dos 37 participantes, apenas 12 pertenciam ao quadro de servidores estatutário do município, sendo os demais contratados por meio de designação temporária. Destacamos que, todos os profissionais do magistério envolvidos na pesquisa possuem graduação acrescida de cursos de pós-graduação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentre as preocupações presentes no desenvolvimento de vários estudos de mestrado e doutorado, produzidos nos campos da Educação Infantil em interface a Educação Especial (OLIVEIRA, 2013; COTONHOTO, 2014), o direito ao acesso e a permanência das crianças nos Centro de Educação Infantil vem se configurando como uma questão recorrente, principalmente, quando colocamos em discussão as experiências vividas por elas com o conhecimento.

Os dados apontam que várias questões desafiam a escola de Educação Infantil na relação entre currículo e o processo de inclusão de crianças público-alvo da Educação

Especial. Uma delas ainda se pauta no discurso de não possuir formação adequada para trabalhar com esses sujeitos. Isso vem se configurando como uma preocupação recorrente nos debates com professores (as) que, muitas vezes, não se sentem capazes de mediar experiências com o conhecimento desde a primeira infância.

Diante desse cenário, os resultados apontados por esta pesquisa de mestrado em Educação evidência três categorias que consideramos interessantes analisar. Em primeiro, o direito à Educação das crianças pequenas público-alvo ou não da Educação Especial nas escolas de Educação Infantil. Em segundo, o acesso ao conhecimento por meio de currículos escolares que dialoguem com a diversidade humana. E, em terceiro, a formação continuada de professores (as) na escola como possibilidade de ampliar os processos de inclusão das crianças que demandam apoios por apresentarem indicativos à Educação Especial.

No decorrer da pesquisa, o direito ao acesso e à permanência da criança, desde a primeira infância em instituições de Educação Infantil, foi apontado como irrevogável, tensionando, em muitos momentos, dispositivos que apontam a obrigatoriedade de matrícula de crianças somente para a faixa etária de 4 e 5 anos, deixando, assim, muitas crianças de 0 a 3 excluídas deste contexto (BRASIL, 2009). Quando se trata do processo de inclusão escolar da criança público-alvo da Educação Especial, os professores destacam que:

> É garantir o direito a matrícula da criança público-alvo da Educação Especial, como a uma criança de fato, pois, não é as especificidades dela que vão dizer se ela tem direito ou não [...] é garantia em ambos os campos que possam contribui para seu exercício de cidadão (PROFESSORA DO GRUPO II – A).
>
> Não é só trazer essa criança para a sala de aula ou para a escola, é garantir o direito de acesso à educação e ao conhecimento, assim como as outras crianças. É possibilitar que ela também participe das atividades ofertadas as outras crianças no contexto da sala de aula (PROFESSORA DO GRUPO V – A).

A partir das narrativas apresentadas pelas professoras, concordamos com Kramer (1999) quando afirma que precisamos superar alguns desafios de ordem cultural, social, política e econômica para que a criança e a infância sejam respeitadas, conforme preconizado nas normativas nacionais. A ampliação das ações públicas pertinentes às questões educacionais e de acesso a todos os sujeitos de direito, principalmente, as crianças pequenas; a valorização dos espaços destinados à arte, à história e à cultura; a infraestrutura de parques, dos brinquedos, dos locais de lazer, dos museus e das bibliotecas; os serviços de saúde e a reorganização dos locais onde as crianças são levadas pelos adultos precisam considerar a existência desses sujeitos.

Diante desta perspectiva, o acesso ao conhecimento surge como um dado relevante a ser analisado, uma vez que defendemos a ideia de que os currículos escolares da Educação Infantil precisam fazer dialogar os conhecimentos direcionados para esta etapa de ensino com as diferentes necessidades, experiências, linguagens, culturas e

especificidades das crianças em seu universo infantil, ou seja, as culturas infantis.

> A gente precisa descontruir um pouco essa questão de que a criança público-alvo da Educação Especial só vem para a escola para socializar, elas estão nesse espaço, e ele tem caráter de aprendizagens. A gente pensa que a criança com deficiência, com síndromes raras não tem condições de aprender, mas, ela vindo para a escola, tendo contato com outras crianças e a gente (docentes) dando os estímulos corretos ela sim vai se desenvolver (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL).

O relato exposto corrobora a participação das crianças público-alvo da Educação Especial nos cotidianos das escolas de Educação Infantil e os modos como esses sujeitos vivenciam os currículos escolares. Acreditamos que um dos desafios que se coloca é a necessidade de olhar a criança e não as reduzir às deficiências, pois ainda contamos com espaços-escolares que invisibilizam a criança, porque a limitação, as ausências e o que ela não "dá conta de aprender" sobrepõe o direito de aprender.

Dessa maneira, percebemos que quando as unidades de ensino se pautam em perspectivas mais prescritivas de currículo e não dão atenção para os modos como as crianças público-alvo da Educação Especial lidam com as culturas infantis, sobrepõe-se a ideia do "não": não fazem; não conseguem; não aprendem; não cabem nas escolas. Esse cenário se torna mais duro quando se é valorado unicamente a apropriação da linguagem escrita, desconsiderando qualquer outros saberes e linguagens importantes ao desenvolvimento infantil e presente nas culturas das crianças de 0 a 5 anos, sejam elas expressões corporais, plásticas, éticas, estéticas, dentre outras.

Esse processo, nos leva a refletir sobre o conceito de educabilidade humana, apresentado por Meirieu (2005), que acredita que todos podem aprender e a partilhar as experiências socialmente constituídas. Ressalta que o direito de aprender é intransferível e muito peculiar, pois cada um compõem a sua relação/trajetória com o conhecimento, situação que convida os professores a aprofundarem seus conhecimentos para comporem experiências pedagógicas diferenciadas para que os estudantes (em suas diferenças) tenham acesso aos conhecimentos sistematizado.

Dessa forma, a formação continuada na escola pode nos auxiliar a vivenciar o que Meirieu (2005) chama de solicitude, ou seja, o compromisso assumido pelo professor (a) em mostrar para o aluno o quanto ele é importante para a vida discente e para o processo de educabilidade. Para tanto, é necessário que esse profissional também reconheça que a criança/estudante seja alguém importante para ele e para seu processo de formação e exercício profissional, situação que exige a ampliação sobre a educabilidade humana.

Assim, a formação continuada de professores (as) realizada na escola se configura como uma possibilidade de os professores se encontrarem e neste encontro buscarem por aproximações entre o vivido em sala de aula com as teorizações educacionais, de modo que a teoria interpele a prática e essa a teoria.

Nesse ínterim, o processo de formação continuada na/da escola surge como

alternativa de análise nesta pesquisa, por permitir a compreensão de formação de professores (as), dentro de uma perspectiva crítica, que aponta possibilidades para a ação reflexiva da prática docente realizada na/pela escola, tendo o trabalho docente por prisma, assim como apresentada pelo coletivo escolar:

> Os relatos colocados pelos colegas (professores) sempre contribuem, nos auxiliam, pois, as experiências que trazem na formação em relação as crianças, principalmente sobre as que apresentam determinadas especificidades, acaba fazendo com que eu visualize esse aluno na minha sala de aula, me dando suporte para trabalhar com determinada situação (PROFESSORA DO GRUPO V A).
>
> Inicialmente, quando foi falado que nós seriamos as mediadoras das palestras na formação continuada na escola, eu pensei: Meu Deus! O que eu vou falar? Quando começamos a estudar os temas eu fui percebendo como nós temos a contribuir com as outras pessoas. Às vezes, você se subestima, achando que não é capaz. Eu achei tão interessante essa proposta que você tanto aprende quanto contribui com o aprendizado do outro. O mais importante nesse processo é nós contribuirmos com a nossa própria formação. Tudo o que foi passado, todos os encontros, de alguma forma, contribuíram para o nosso conhecimento... (PROFESSORA DO GRUPO IV D).
>
> A formação continuada na escola nos possibilita refletir nossa prática no dia-a-dia, pois, de acordo com as discussões e debates, por meio do que é colocado, somos capazes de reavaliar o que estamos fazendo na sala de aula, e isso é muito bacana (PROFESSORA DO GRUPO V B).

As narrativas apresentadas expõem à relevância dos investimentos na formação continuada de professores (as) em contexto. Tais diálogos foram constituídos em um momento em que se discutiu a importância dos momentos de reflexão sobre o trabalho com o conhecimento (currículo) na tentativa de aproximar as relações estabelecidas entre teoria e prática, em virtude de se constituir uma escola mais aberta à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nesse mesmo caminhar, precisamos analisar criticamente dois elementos primordiais presentes nos cotidianos escolares e fazê-los dialogar entre si. Primeiramente, assumir a atuação do professor como um princípio educativo. Em seguida, reconhecer a atividade docente como práxis transformadora. O diálogo entre esses elementos se compromete com a formação teórica do educador e a capacidade de reflexão crítica sobre o fazer pedagógico (PIMENTA, 1994).

Nesse sentido, percebemos que processos de formação continuada em contexto tem possibilitado aos professores (as) experimentarem vivências pedagógicas alimentadas pela autocrítica, o debate e a possibilidade de se rever objetivos, conceitos, princípios e finalidades presentes no cuidar, brincar e educar, problematizando concepções sobre o currículo prescrito (SACRISTÁN, 2013), ou seja, regulador e modelador, fazendo do conhecimento como algo fechado, finalizado que impõem aos docentes a necessidade de transmiti-lo e para as crianças recebê-lo passivamente.

Logo, o estudo traz elementos que reconhecem a escola como rico espaço-tempo de formação em contexto; a importância de se elencar temas a serem discutidos nos momentos de formação a partir dos cotidianos escolares em diálogo com os fundamentos da Educação; a relevância de tempo-espaços para professores aprofundarem seus saberes-fazeres; a possibilidade de os professores se configurarem como mediadores de processos formativos; a problematização de currículos escolares comprometidos com a visibilidade das crianças e das culturas infantis; o direito à educabilidade das crianças público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada na escola pode potencializar princípios didáticos-pedagógicos mais inclusivos e transformar os momentos de reflexões individuais ou coletivos em constantes processos de pesquisa com a prática docente. Tudo isso por propor outras estratégias e modos alternativos de organizar os tempos e espaços educativos e metodologias que permitem aos educadores (as) constituírem currículos em diálogo com as experiências vividas com os sujeitos escolares.

Um dos fundamentos dessa proposta formativa nasce da perspectiva de estudos que emergem dos/com os cotidianos escolares. Para tanto, busca dialogar com as experiências vividas por professores e crianças, utilizando-se de estratégias metodológicas, a escuta mais sensível das ações escolares e a observação sistemática daquilo que percebemos fragilizar/potencializar as ações pedagógicas em virtude de se constituir uma escola que advogue pela inclusão de todas as crianças.

Diante desse cenário, quando pensamos na participação das crianças público-alvo da Educação Especial nos cotidianos das escolas de Educação Infantil e os modos como esses sujeitos vivenciam os currículos escolares, precisamos nos desafiar a pensar a escola comum como um espaço-tempo de todos, portanto, com necessidade de se "[...] criar ambientes educativos em que diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização, consigam participar; que contribuam com experiências de sucessos" (JESUS, 2006, p. 100).

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceitos**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil**: possibilidades e desafios à inclusão escolar. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GLAT, R. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, M. I. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora SENAC, 1997. p. 196-201.

JESUS, D. M. Inclusão Escolar, Formação Continuada e Pesquisa-ação Colaborativa In: BAPTISTA, C. R. **Inclusão e escolarização:** Múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

KRAMER, S. **O papel social da Educação Infantil**. Rio de Janeiro, Livro de domínio público, 1999.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, K. C. B. S. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil**: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÀN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&marin, 2007. p. 25-49.

CAPÍTULO 9

MÚSICA, EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA MACUXI, A PARTIR DA "BANDA CRUVIANA" DA UFRR

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 05/04/2021

Flávia Ávila Santa Rita
Universidade Federal de Roraima
Boa Vista, Roraima
http://lattes.cnpq.br/9040075527393370

RESUMO: A música fronteiriça, transculturada entre o moderno e tradição indígena de Roraima é o principal objeto de nossa pesquisa. A etnia macuxi é a maior representante indígena na região Norte e a sua musicalidade, como a da dança parixara, é posta a dialogar com as composições autorais da Banda Cruviana, banda formada por alunos do Instituto Insikiran da UFRR. Iremos apresentar a música como ferramenta educativo-cultural que fomenta o respeito mútuo entre povos que convergem em algum ponto e que devem valorizar suas práticas históricas. Esta pesquisa busca responder a seguinte problemática: Como as ações do Programa Insikiran Anna Eserenka, através da utilização dos elementos artístico-musicais da etnia Macuxi, contribuem para a valorização da cultura indígena na formação dos acadêmicos que compõe a Banda Cruviana da UFRR?
PALAVRAS – CHAVE: Música, cultura, macuxi.

MUSIC, EDUCATION AND VALUATION OF MACUXI INDIGENOUS CULTURE, FROM THE UFRR'S "BANDA CRUVIANA"

ABSTRACT: The frontier music, transcultured between the modern and indigenous tradition of Roraima is the main object of our research. The Macuxi ethnic group is the largest indigenous representative in the North and their musicality, like that of the parixara dance, is set to dialogue with the authorial compositions of Banda Cruviana, a band formed by students from the Instituto Insikiran of UFRR. We will present music as an educational-cultural tool that fosters mutual respect among people who converge at some point and who must value their historical practices. This research seeks to answer the following problem: How do the actions of the Insikiran Anna Eserenka Program, through the use of the artistic-musical elements of the Macuxi ethnic group, contribute to the valorization of indigenous culture in the training of academics that make up the UFRR Cruvian Band?
KEYWORDS: Music, culture, macuxi.

INTRODUÇÃO

Quando falamos de música, temos a impressão que imediatamente um aspecto pessoal se estabelece, lembramos de nossos gostos musicais, situações, memórias, hábitos que produzem uma identidade para nós, uma identidade que se inicia íntima e com o tempo vai se se construindo e se reconstruindo socialmente, a partir do momento que

compartilhamos nossas vivências. Começamos compartilhando com a família, depois amigos, vizinhos, amigos de trabalho, no trânsito, nas festas, nas redes sociais, enfim, a música, indiscutivelmente faz parte da construção contínua da identidade de qualquer nicho social.

Certamente é um processo dinâmico que se retroalimenta de elementos passados, mas se mistura a novos aspectos desenvolvidos ou criados na contemporaneidade, justamente por nossa necessidade de pertencimento, de participação no período de existência.

Falar sobre a Banda Cruviana nos remete exatamente a essa realidade de pertencimento, sobretudo, por ser uma banda formada, em sua maioria, por acadêmicos indígenas da Universidade Federal de Roraima. São nove integrantes, dos quais oito são da etnia Macuxi, etnia predominante no estado de Roraima (SANTILLI, 2001).

A Banda Cruviana começou como um projeto no ano de 2013, a princípio para reprodução de músicas populares, e, posteriormente, tornou-se parte de um Programa denominado Insikiran Anna Eserenka, no ano de 2015, sob a coordenação da Profa. Dra. Ise de Goreth Silva.

A partir deste momento a proposta ganhou um peso diferenciado, uma relevância histórico-cultural substancial, uma vez que o Programa teve como proposta a valorização da cultura indígena Macuxi por meio da prática musical. É exatamente este processo de execução do programa onde entro como colaboradora, uma vez que fui convidada pela coordenadora para cuidar da parte técnica musical da Banda Cruviana com acompanhamento de técnica vocal e prática de conjunto.

Todavia, o olhar foi além da prática musical e tornou-se um olhar pesquisador, um estudo de caso sobre algo que sobressaiu no transcorrer do trabalho, a transculturalidade que foi necessária para a execução da meta do Programa que era valorizar os aspectos tradicionais da música indígena Macuxi.

Neste sentido, abordaremos melhor a definição sobre transculturalidade e os conceitos que a permeiam e poderemos compreender como se deu o processo de construção da ação musical junto à Banda Cruviana.

CONCEITOS IMPORTANTES

Transculturalidade foi um neologismo consciente utilizado por Fernando Ortiz (1983) para substituir a palavra “aculturação”, quando ele estudava sobre os fenômenos culturais de seu país, Cuba. Ortiz vai alegar que a palavra aculturação significa o trânsito de uma cultura para a outra, no entanto, o autor julga mais pertinente identificar como transculturação o fenômeno sociológico de aproximação de povos com práticas diferentes.

Essa nova colocação vai requerer um olhar mais próximo dos temas que caracterizam as práticas de um povo e a identificação de que uma cultura não está sendo abandonada

para dar lugar à outra, mas uma nova cultura está se formando ao passo que agrega elementos da anterior com novos aspectos absorvidos a partir da aproximação com uma nova realidade.

Povos formados por múltiplas colonizações, ou seja, com variedade de etnias passam por interações muito diversificadas. Seria muito ingênuo dizer que no processo de integração destes povos nada se alterou ou não continua a ser alterado. Há uma síntese bastante pertinente em que o autor fala sobre o imigrante desarraigado de sua terra natal, em um movimento de desajuste e de reajuste, de desculturação ou exculturação e de aculturação ou enculturação, enfim, de transculturação (ORTIZ, 1983).

Isso quer dizer que ele irá manter características do aprendizado natal, mas irá aglutinar conhecimentos e práticas recebidos no novo ambiente.

Neste mesmo bojo podemos falar sobre o multiculturalismo que é a presença de culturas diferentes numa mesma localidade com diferentes interações, ou interculturalidade que é o diálogo entre essas várias culturas que pode ser crítica e continuamente transformadora (CANDAU, 2012).

Sob a ótica desses conceitos é que começamos a desenvolver um processo de construção junto à Banda Cruviana da UFRR. Na verdade, os conceito foram se introjetando mediante as necessidades surgidas durante o processo.

Falar sobre transculturalidade musical é falar sobre a importância da linguagem metamórfica da música. Talvez, por ser musicista desde muito cedo, a compreensão de transculturação voltada para a música tenha sido absorvida tão rapidamente.

Na história da música, um estilo, leva a outro estilo, que leva a outro e assim sucessivamente e retorna ao passado agregando novos elementos, enfim, é um infinito de possibilidades, o que Amorim (2005) vai chamar de poderoso meio de interação social.

Murray Schafer (1991) descreve o poder de estabelecer imagens e relações profundas de memória que a música possui, valendo-se de suas características específicas como altura, ritmo e duração. Ela é capaz de delinear as características de um povo, de um período histórico, de estilos variados utilizando os recursos sensoriais do corpo humano (SWANWICK, 1991).

Em se tratando de música indígena podemos parafrasear Marlui Miranda em seu cd, “Ihu: todos os sons”, podemos dizer que conhecemos muito pouco sobre a maneira indígena de pensar e seus comportamentos, lemos sobre seus artesanatos e pinturas corporais, mas a música indígena “permanece como um segredo cultural, enterrado na região mais funda de nossos arquétipos (1995).”

Podemos dizer que parte dessa característica secreta musical deve-se ao fato de haver poucos “registros fonográficos”, ou ainda, por a música não ter se tornado um meio de subsistência como se tornou sua produção artesanal, logo, registrar a música para venda nunca fez parte de uma proposta, afinal, requereria grande aparato tecnológico e outros itens que compõem uma “indústria musical”.

Outro elemento de suma importância para a nossa compreensão, é o fator cosmológico de algumas etnias que sacralizam seus ritos.

Camargo Piedade (2004) relata sua experiência com o povo Wauja no Alto Xingu, quando na ocasião pesquisava sobre as flautas *"kawokás"* e foi impedido de filmar as cerimônias ou gravar as melodias por motivos sagrados.

Há todo um aspecto cosmológico que rege as práticas dos povos indígenas que não são muito comuns à nossa compreensão. Nem tudo é mostrado, a eles não interessa a ampla divulgação por fatores antropológicos característicos de cada etnia.

O fato é que à medida que se torna mais difícil o isolamento, manter raízes históricas e práticas tradicionais parece ser um desafio significativo, com grandes proporções, uma vez que a disputa com os recursos tecnológicos é desleal.

Há que se adotar recursos e linguagens que sirvam para a reflexão e aproximação entre o antigo e o novo.

A música cumpre muito bem este papel agregador. Historicamente, essa função foi utilizada durante a colonização do Brasil.

Moraes e Saliba (2013) relatam que havia duas formas de catequização por parte dos jesuítas que aqui chegaram em 1549 na Bahia: uma era utilizar suas melodias europeias com conteúdos cristãos e outra era arranjar o mesmo conteúdo em músicas indígenas acompanhadas por instrumentos indígenas, porém, em 1552, foi proibido o uso das melodias nativas, restringindo-se apenas ao uso do canto gregoriano. Institui-se então, a perda significativa dos elementos culturais musicais destes povos, mas em contrapartida, constata-se sua imensa capacidade e talentos musicais em várias regiões do país, no canto, em corais polifônicos, no órgão, nas flautas e nas cordas.

Há uma análise por parte dos pesquisadores exatamente quando se trata da "não autonomia" dada aos indígenas, ou seja, não se considerou suas capacidades de leitura ou releitura das linguagens artísticas apresentadas:

> A colaboração que o nativo poderia dar ao teatro e a música nunca foi aproveitada, porque eram os missionários que preparavam os espetáculos, que armavam as cenas, utilizando o lado colorido que o meio oferecia, mas não dando ocasião a que a inteligência e a habilidade do homem da terra se revelassem (CAMÊU, 1977, p.76).

Outro aspecto bastante criticado é o fato de mestres como Antônio Vieira sobressaírem em suas práticas pedagógico-musicais junto aos índios, mas não produzirem sucessores "indígenas", ou pelo menos não registrarem essas personalidades.

> Ainda ignora-se se algum descendente de índio, pelo menos, tenha seu nome inscrito na História da Música no Brasil, como sucedeu com os filhos de africanos. A pessoa do nativo, quando não foi esquecida, ficou englobada na grande parcela que ajudou as primeiras obras materiais e espirituais realizadas no Brasil colonial. As poucas vezes em que lhe fizeram justiça aparece disfarçado sob o nome de batismo ou apontado simplesmente como um índio (CAMÊU, 1977, p.76).

As notícias sobre atividades musicais entre os povos indígenas de regiões colonizadas foram se tornando cada vez mais raras e sempre que relatadas demonstraram o cunho exploratório que lhes era peculiar. Mesmo pesquisadores naturalistas como Alexandre Rodrigues Ferreira, Karl Friedrich von Martius e Alcide d'Orbigny, embora transcendessem a mera curiosidade e fornecessem aspectos mais técnicos da música indígena, mantiveram o caráter exploratório (MORAES E SALIBA, 2013).

O estudo sobre uma linguagem universal como a música, como ferramenta educacional em comunidades com características, para o homem moderno, "primitivas", trabalha para atestar o pensamento supracitado do autor de que os indígenas não são meramente diferentes de nós, estão presentes através das produções desde sempre realizadas, porém, talvez não reconhecidas e estudadas de maneira devida.

Vamos além quando ressaltamos que a música indígena torna-se um conhecimento ainda mais complexo se pensarmos nas especificidades de cada etnia.

DA MÚSICA INDÍGENA NACIONAL À MÚSICA MACUXI

Almeida e Pucci (2003) vão ressaltar que a música indígena é completamente integrada à vida social das comunidades como em seus rituais: de colheita, de iniciação, religião, nascimento, casamento e morte. Os temas musicais indígenas vão em direção às coisas da natureza, à religião, com forte ênfase à magia e o que para nós seriam mitos.

As autoras descrevem ainda que por ocasião da colonização, os jesuítas lançaram mão de músicas nativas como meio de evangelização, trocando as letras originais por temas cristãos. Hoje, surge a necessidade de investigar esse conhecimento musical específico, não só por parte dos pesquisadores, mas por parte dos próprios indígenas que buscam divulgar suas raízes históricas.

Elas reconhecem que cada etnia possui seus elementos musicais característicos, todavia, há aspectos musicais que são comuns a várias comunidades:

> - A forma cíclica: melodias que se repetem durante muito tempo, criando um estado de transe durante os rituais.
>
> - O modalismo: as melodias não possuem a referência tonal-harmônico característica da música ocidental europeia.
>
> - A presença do pulso marcado sistematicamente, geralmente realizado com os pés e maracás, dá um caráter hipnótico à música. (ALMEIDA E PUCCI, 2003, p.51)

Não é o caso fazer referência à música indígena como influência para a música brasileira, uma vez que ela é brasileira, porém Almeida e Pucci citam reflexos marcantes provocados pelas características musicais indígenas como danças, instrumentos musicais e o timbre anasalado no canto. Sobre este último item, Mário de Andrade reforça esta observação de que uma das marcas vocais indígenas é o som nasal:

[...] inda se pode reconhecer proveniência indígena em certos processos de cantar que são comuns a todo o país; especialmente o timbre nasal, muito usado pelas diversas raças indígenas aqui existentes, e permanecido na voz brasileira. (ANDRADE, 2013, p.7).

Camêu (1977) defende a existência de um fenômeno musical irrefutável na música indígena, independente da forma que ele assuma, uma vez que se estabelece como veículo comunicador eficiente, ou seja, transmite mensagens, cumpre finalidades.

A autora escreve justificativas bastante condizentes com as finalidades a que se presta a música indígena:

> Na música do índio do Brasil as diferenças de altura entre os intervalos não se apresentam de maneira a fugir à análise, porque também formam-se, conduzem-se e se desenvolvem dentro das leis imutáveis que regem o som. Coisas que se afiguram diferentes, intervalos que parecem indecisos podem ser provocados pelas inflexões das línguas, pelas deficiências do intérprete ou pelas disposições peculiares a grupos e a tribos. O gutural, o dental, o aspirado, a articulação interrompida provocam sons de qualidade estranhas para os ouvidos não habituados (CAMÊU, 1977,p.102).

Muitas canções atravessaram os tempos através da escrita musical, porém, outras tantas, superaram a ausência da escrita e se valeram da transmissão oral de conhecimentos e se mantêm até os dias de hoje.

Miranda (2003) faz alusão aos aspectos culturais da etnia que predomina no estado de Roraima, os Macuxi. Diz sobre duas danças: o parixara, mais utilizado nas festas comemorativas, onde as letras das canções mencionam nomes de homens e animais, e o areruia (aleluia), manifestação religiosa que faz alusão a Deus, Sua criação e poder.



Roda de Parixara durante o I Encontro de Todos os Povos, 2013.

Fonte: Flávia Ávila Santa Rita

O timbre anasalado citado por Andrade (2013) permanece presente no canto indígena, reforçando o parecer anteriormente constatado.

Mesmo nas músicas autorais desenvolvidas pelo Projeto Banda Cruviana, esta característica fica patente, embora tenham sido agregadas colocações de cunho político e social, além do que, as referências são feitas a todas as etnias ainda existentes, não somente à etnia Macuxi, embora o grupo musical seja composto por ela em sua maioria.

Abaixo, uma canção composta por uma das integrantes indígenas (informação pessoal) [1] demonstra algumas características citadas:

RORAIMA

Letra: Juci Carneiro. Melodia: Vinícius Carvalho

As pinturas no meu rosto
Contam histórias do meu povo
De Makunaima você nasceu
Traz na vida história antiga
Mas agora que você cresceu
Não valoriza nada que eu digo
Esse seu ar de grandeza
Isso alimenta a minha dor
Essa sua sede de riqueza
De onde você tirou

Roraima olha pra cá!
Também nasci de Makunaima
E não quero mais invasão
São tantas leis sendo criadas
Sem respeitar essa nação

É nítido que as influências geradas a partir do contato com outras realidades alteraram as práticas musicais indígenas, o que de certa forma nos parece natural, uma vez que toda e qualquer sociedade sofre mudanças ao longo do tempo. O que não deve ser aceito é o esquecimento ou a perda do teor histórico que assegura identidade a estas comunidades.

Ao analisarmos a troca de saber entre os povos indígenas e sociedade miscigenada por meio das influências musicais tanto buscadas pelos indígenas para narrar seus hábitos e histórias junto aos estilos popularmente conhecidos, quanto pela sociedade com a composição de cantos que delineiam uma linguagem própria, convergiremos ao

1 Informação coletada durante os ensaios.

pensamento de Cancline que diz:

> [...] os estudos que se voltam para o mundo indígena tem um universo delimitado: procuram sempre evidenciar a diferença entre grupos e deixam de fora o que se impõe de modo crescente, que são os processos de interação com a sociedade nacional e mesmo com a economia transnacional (CANCLINE,1998, p.348).

Não deve haver espaço para uma visão linear do que é nossa história. Cada elemento e etnia que compõe a transmissão dessa história tem que ser devidamente observado e registrado, a fim de que ocupe seu lugar de importância.

Helza Camêu ressalta:

> Que a música indígena se modifique em seus padrões próprios é perfeitamente lógico e mesmo necessário, pois dessa forma ampliar-se-ão as perspectivas, proporcionando experiências que levarão a outros planos. O que não se pode admitir é que se perca, que seja destruído, conscientemente, um patrimônio, que representa fonte de estudo até para a própria música evoluída (CAMÊU,1977, p.81).

Nesse sentido é que apresentaremos a música como ferramenta na educação indígena Macuxi desde a fase da oralidade, até a inclusão e reconhecimento registrado do produto dessa cultura em nossa sociedade, bem como, consideraremos a troca de conhecimento com este povo para a construção da linguagem local.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, pois visa estabelecer um olhar sobre um contexto social não quantificável, mas preenchido com valores inerentes a um grupo específico, e ainda, perceber sensivelmente as individualidades que caracterizam este grupo.

O método escolhido, foi então, o estudo de caso, uma vez que o propósito é conhecer os fenômenos de um grupo social específico com sua complexidade característica, sob uma perspectiva holística e também realista.

A escolha deste método para a condução da proposta está baseada no seguinte referencial:

> Não existe fórmula, mas a escolha depende em grande parte, de sua (s) questão (ões) de pesquisa. Quanto mais suas questões procurarem explicar alguma circunstância presente (por exemplo, "como" ou "por que" algum fenômeno social funciona), mais o método do estudo de caso será relevante. O método também é relevante quando suas questões exigirem uma descrição ampla e "profunda" de algum fenômeno social (YIN, 2015, p.4).

Há importantes relatos de experiências de momentos variados, provenientes das ações promovidas pelo Programa como: a convivência contínua de ensaios, reuniões, apresentações, viagens a comunidades e relatos dos componentes da banda sobre as

ações nas escolas indígenas participantes do Programa.

Isso torna possível essa investigação sob o olhar dos indivíduos envolvidos no processo, ou ainda, esse treinamento de olhar que soma os indígenas de comunidade Macuxi que vem estudar no Insikiran, os indivíduos de origem Macuxi que não vivem mais nas comunidades, um aluno visitante de música que não é Macuxi, mas tem aprendido a compreender a cultura e a coordenadora que teve a motivação inicial para promover a ação. Tudo convergindo para a cultura indígena Macuxi.

A interação com os componentes da banda tornou-se cada vez mais enriquecedora, uma vez que houve a necessidade de buscar caminhos para motivá-los a dar ênfase ao conhecimento da cultura musical Macuxi, seu uso e importância, tendo em vista que alguns já haviam se afastado das comunidades, para então os estimular à introdução dos elementos musicais Macuxi nas composições.

RESULTADOS

O processo seguido para alcançar os resultados requereram muita sensibilidade, discernimento e perseverança, isso porque os envolvidos embora fossem em maioria, pertencentes à etnia Macuxi, provinham de situações diferentes. Alguns ainda têm contato próximo com as comunidades de origem, outros saíram há algum tempo e se esqueceram de elementos culturais que foram sendo retomados à medida que requeríamos informações, e, outros ainda, nem chegaram a viver em comunidades, nasceram na cidade e conhecem pouco sobre a língua e aspectos mais específicos como música, instrumentos e cosmologias.

Essa diferenciação de realidades tornou-se algo complexo, uma vez que as influências musicais sofridas por eles foram variadas e quando reunimos todos o grupo para a orientação de prática de conjunto, os gostos pessoais começaram a se tornar evidentes.

Havia alguma concordância sobre as músicas regionais mais conhecidas, aquelas dos compositores que sobressaem no estado de Roraima, porém, quanto aos demais estilos havia divergências sensíveis que poderiam comprometer a integração do grupo e a proposta do Programa que era desenvolver produções autorais com incursões de elementos tradicionais Macuxi.

Os participantes mais próximos às comunidades demonstravam maior interesse pelo forró, muito comum nas festas das comunidades e aqueles que já viviam há mais tempo na cidade variavam seus gostos entre os estilos difundidos por mídias e conhecimentos histórico-musicais.

Poderia ser um fator complicador, mas o acordo feito é que passearíamos por diferentes estilos cumprindo a proposta do Programa, tudo com muito jeito para que não houvesse desarmonia. Logramos êxito logo no ensaio da primeira composição coletiva do grupo.

A canção discorria em ritmo de reggae, sobre os aspectos políticos que subjugam a cultura indígena e a necessidade de reavivá-la, no entanto, estava faltando a inclusão do aspecto tradicional. Foi quando perguntei sobre o conhecimento que eles tinham de músicas da Dança do Parixara, dança festiva bastante praticada nas comunidades. Os componentes mais próximos das comunidades logo se manifestaram e começamos a experimentar a melodia no arranjo.

Na proposta inicial a flauta começaria sozinha, mas achamos melhor acrescentar a guitarra junto e logo depois a bateria chamava o reggae. Nos ensaios subsequentes, o próprio grupo foi destenvolvendo adequações até que a música se tornasse a abertura dos shows com uma cama harmônica completa, com a presença de mais instrumentos e os vocalistas cantando a melodia na língua Macuxi, melodia esta que era repetida pelos instrumentos em um interlúdio durante a canção.

A ênfase nesta primeira experiência ocorre por que a partir dela uma nova motivação surgiu. Minha sensação foi de que gostos individuais que poderiam ser uma barreira haviam sido superados sem discussão, apenas pela prática musical construída coletivamente,

Enumerando os resultados, esse é o primeiro. Uma criação coletiva, criativa, integradora e com objetivo educacional específico de valorizar a cultura de uma etnia é algo de valor inestimável.

Além disso, tínhamos diante de nós a história de um povo indígena sendo pesquisada, conhecida e reconhecida pelos seus e por todos aqueles que tiveram a oportunidade de ouvir a Banda Cruviana. A interação destes acadêmicos com alunos de escolas indígenas, proporcionada pela coordenação do Programa, por meio de oficinas de construção de instrumentos típicos Macuxi, de prática de violão e de integração com grupos musicais das próprias escolas, ampliou significativamente o raio de influência do Programa.

Houve a oportunidade da divulgação desta proposta em várias oportunidades de eventos dentro da própria universidade, em movimentos sociais, em comunidades indígenas e de maneira mais emblemática, durante o Congresso Brasileiro de Extensão Universitária realizado na cidade de Ouro Preto em Minas Gerais, onde ocorreu uma exposição a nível nacional, não somente por meio da apresentação musical, mas também pela exposição de trabalhos pesquisados e confeccionados pelos membros da banda, estudados previamente e demonstrados com sucesso, segundo o testemunho dos acadêmicos e da própria coordenadora.

Todo este desdobramento da proposta, toda esta execução desenvolveu, talvez a parte mais importante do resultado, todos eles compreenderam, abraçaram e se envolveram com o objetivo do trabalho e se tornaram instrumentos multiplicadores importantes. Para mim, que não acompanhei todas as viagens, isso ficou muito claro quando tivemos a oportunidade de tocar na Festa das Panelas de Barro, na comunidade Raposa Serra do Sol. Eu havia estado em muitos ensaios e apresentações, havia colaborado com montagens grandes de espetáculo, mas estar na comunidade transmitiu um sentimento diferente da

parte deles. A estrutura era muito básica, mas a motivação era, de fato, diferenciada. Havia respeito no momento introdutório de oração cantada, nas apresentações das pessoas que estavam ali para aquela festa e muita vontade tocar.

Depois de uma longa caminhada musical, havíamos aportado num objetivo que, enfim, se concretizara de forma apaixonante. Todas as composições falavam sobre a cultura, algumas tinham palavras na língua Macuxi, descreviam hábitos e objetos, incluíam os instrumentos percussivos típicos da etnia, como propusera a coordenação, mas os ritmos eram variados.

ANÁLISE DOS DADOS

O produto desta trajetória com a Banda Cruviana ratificou as falas trazidas a este artigo.

Quando Ortiz (1983) fala sobre transculturação, dá-se a ler exatamente o que ocorreu no processo vivenciado por estes componentes. Na realidade de banda cm formação e instrumentos contemporâneos, desprezar as influências e experiências musicais anteriores poderia produzir uma caricatura cultural, no entanto, por meio de uma integração realizada pelos próprios elementos musicais, obtivemos um resultado que abraçou a todos e cada um ao mesmo tempo.

A coordenação do Programa Insikiran Anna Eserenka cumpriu os objetivos, a cultura foi estudada, reconhecida, valorizada e divulgada amplamente. Os componentes vivenciaram ritmos de seus gostos, aprenderam sobre respeito mútuo, tocando outros ritmos e estilos, conheceram sobre suas próprias histórias e hábitos, divulgando com qualidade musical a cultura indígena Macuxi.

Isso reforça a fala de Elaza Camêu (1977) exposta acima, sobre o fato de que é absolutamente natural e necessário ocorrerem as trocas de saberes musicais para que outro plano seja atingido, no entanto, não se deve desprezar e abandonar as origens que compõem a base de uma identidade que vai se construindo ao longo dos anos.

Por fim, o poder agregador da música se concretiza nesta ação de forma incontestável e bela, afinal, um bom processo educativo requer troca (FREIRE, 1996) e a prática musical é capaz de produzir e reavivar a memória (SCHAFER, 1991).



Aniversário da UFRR, 2016.

Fonte: Facebook/Banda Cruviana

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Berenice e PUCCI, Magda. **Outras Terras, Outros Sons: A música como instrumento de educação**. São Paulo: Callis, *2003*.

ANDRADE, Mário de. **Música, doce música.** São Paulo: Martins-MEC, 1976.

BASTOS, Lília da Rocha, PAIXÃO, Lyra, FERNANDES, Lúcia Monteiro et al. **Manual para a elaboração de proietos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias.** 4.ed.rev.aum. Rio: LCT, 1994.

BEYER, Esther. **Abordagem cognitiva em música.** Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Universidade do Rio Grande do Sul, 1988.

CAMÊU, Helza. **Introdução ao estudo da música indígena brasileira.** Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura e Departamento de Assuntos Culturais, 1977.

CANCLINE, N. G. **Culturas Híbridas.** São Paulo: Edusp. 2ª ed., 1998.

CENTRO DE INFORMAÇÃO DIOCESE DE RORAIMA. Índios e Brancos em Roraima. Brasília: Editora Gráfica Ltda, 1990 (Coleção histórico-antropológico Nº 2).

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MIRANDA, Marlui. **CD IHU: Todos os sons [a descoberta musical do brasil no século XX].** São Paulo: Pau Brasil, 1995.

MIRANDA, A.G. et al.. **Perfil Territorial do Estado de Roraima.** Boa Vista: GTE, 2003. ___________. Área Indígena Raposa/ Serra do Sol: Visão Regional. Boa Vista: GTE, 2004.

MORAES, José Geraldo Vinci; SALIBA, Elias Thomé. História e Música no Brasil. São Paulo: Alameda, 2010.

ORTIZ, F. **Do fenômeno social da transculturação e sua importância em Cuba.** Tradução: Lívia Reis. Niterói: UFF, 2010.

CAPÍTULO 10

AS DIFICULDADES DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 05/04/2021

Jéssica Midori Matsuda de Oliveira
Universidade Anhembi Morumbi
São Paulo - SP
http://lattes.cnpq.br/9044574111896670

RESUMO: Diante da pandemia do novo Coronavírus, docentes de todo o Brasil se depararam com a modalidade de ensino a distância, sendo obrigados a utilizar recursos tecnológicos e plataformas online que antes não estavam tão presentes em suas atividades e rotinas profissionais. Este trabalho visa mostrar quais as dificuldades encontradas por estes profissionais da educação, desde ligar o computador ou a falta do aparelho até ministrar uma aula online, o porquê encontramos tantos problemas e possíveis soluções ou formas de amenizar tais empecilhos num momento tão delicado para milhares de professores e estudantes no país.
PALAVRAS - CHAVE: Cononavírus, Dificuldades Tecnológicas, Educação Remota, Educação a Distância, Pandemia.

TEACHING DIFFICULTIES AMIDST THE NEW CORONAVIRUS PANDEMICS

ABSTRACT: Amidst the new coronavirus pandemics, teachers from all over Brazil were faced with online education, being obliged to use technological resources and online platforms which were not so present in their professional activities and routine. This article aims at showing the difficulties encountered by these professionals, from turning on the computer or the lack of equipment to teaching an online class, the reasons why we have found so many problems and possible solutions or ways to mitigate these obstacles in such a delicate moment for thousands of teachers and students in the country.
KEYWORDS: Coronavirus, technological difficulties, online education, pandemics.

1 I INTRODUÇÃO

No último bimestre de 2019 o mundo conheceu o novo Coronavírus, que se tornou assunto principal em todas as redes de televisão, jornais, revistas e portais de notícias. A doença, batizada de Sars-COV-2, chegaria ao Brasil cerca de 4 meses depois do primeiro diagnóstico confirmado, na China em Wuhan.

Após os primeiros casos surgirem no Brasil, o MEC publicou a portaria N° 343 de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por meios online enquanto durar a pandemia no novo Coronavírus, ou seja, em caráter excepcional foi autorizado o ensino online em todas as modalidades de ensino, exceto o curso superior de Medicina e suas práticas profissionais. A portaria também deu liberdade para as escolas

adotarem medidas de suspensão das aulas e/ou antecipação das férias escolares desde que cumpram os dias letivos e hora-aulas estabelecidos na legislação em vigor. (BRASIL, 2020)

Em São Paulo, as autoridades, o Governador, João Dória e o Prefeito, Bruno Covas, adotaram uma série de medidas restritivas no final do mês de março de 2020, uma delas: o fechamento de escolas e o ensino online para todos os anos da educação básica da rede pública de ensino. (FIGUEIREDO, *et al,* 2020).

A cidade de São Paulo tem uma área pequena, porém tem números populacionais e econômicos que podem ser comparados com países, portanto sua desigualdade social também é gigante. Enquanto há famílias que conseguem matricular seus filhos nas melhores escolas, ter um tablet e/ou notebook por filho, internet banda larga, há a outra ponta da extremidade, que estão na rede pública de ensino, um celular – quando há – e internet discada, utilizando internet de vizinhos ou locais públicos. Muitas vezes essas famílias moram há poucos quilômetros de distância. (TENENTE, 2020)

Além das dificuldades enfrentadas pelos pais e estudantes, os docentes estão preparados para ministrar aulas online? Eles foram capacitados para o mundo digital? Nesse artigo apresentaremos quais as dificuldades que batem na porta dos professores da educação básica.

O que a escola deve prover aos professores? Quais tipos de capacitação? A gestão escolar preparou seus funcionários para a era digital? Foi o suficiente? E agora, no momento que estamos no olho do furacão, qual o papel dos gestores escolares?

1.1 Objetivo

Analisar as dificuldades do corpo docente de escolas da rede pública e particular de educação básica (educação infantil ao ensino médio) em meio a adaptação ao uso de computadores e tecnologias para o ensino online em tempos de pandemia do novo Coronavírus.

1.2 Objetivos específicos

- Identificar dificuldades técnicas e tecnológicas enfrentadas pelos professores;
- Apresentar o Levantamento de Necessidades de Treinamento (LNT) para ser aplicado nas instituições e capacitar seus colaboradores.

2 | AS DIFICULDADES DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA

O tema “Tecnologia na Educação” nunca foi tão atual e presente. Em tempos de pandemia e isolamento social o ensino online se tornou a única maneira de continuar as aulas das escolas e universidades em todo o mundo.

A EAD (Educação a Distância) é uma modalidade oferecida e regulamentada pelo

MEC (Ministério da Educação) para o Ensino Superior podendo ser 100% a distância ou ter até 40% de carga horária online para cursos da modalidade presencial, no ensino médio é possível ter até 30% online em cursos noturnos e 20% nos diurnos (BRASIL, 2017), para o ensino fundamental e infantil já houveram diversas discussões e projetos, mas até o momento não há autorização e regulamentação.

Na população brasileira há índices altos de desigualdade social, tal índice foi de 53,3 em 2017, sendo que quanto mais próximo de 100 maior a desigualdade social (PNUD *apud* BERMUDEZ, *et al*, 2019). O ensino online para crianças e adolescentes se torna inviável desde a oferta para a grande massa populacional, que ainda carece de esgoto encanado e agua potável, portanto, internet e dispositivos tecnológicos não estão na lista de prioridades dessas famílias.

O EAD requer que o estudante tenha disciplina para entregar suas atividades e gestão do tempo para organizar seus estudos, também desenvolve autonomia e responsabilidade assistindo aulas online síncronas e assíncronas, sanando dúvidas com professores e tutores, não obstante pesquisas e leituras adicionais são essenciais para um processo pleno.

O ensino presencial foi subitamente convertido a modalidade online diante do surto de Coronavírus no mundo, com isso professores e instituições não tiveram tempo hábil de adaptação de seus conteúdos e organizar capacitações para o ensino EAD. As aulas que já estavam planejadas pelos Planos Pedagógicos e Planos de Aula foram feitas online, com pouca ou quase nenhuma adaptação: o professor na frente de sua webcam falando com os estudantes, uma aula meramente expositiva.

Em 2019 num evento organizado pela Folha de São Paulo, Marcelo Veras - presidente do Instituto Brasileiro de Formação de Educadores - declarou que a tecnologia na educação estava em vias de acontecer “por bem ou por mal” (Folha de São Paulo, 2019, online), infelizmente a adaptação repentina veio por mal.

Os professores tiveram que enfrentar preconceitos, medos e receios em utilizar a tecnologia, sendo resilientes, procurando capacitações para utilizar os meios tecnológicos e adaptar seus conteúdos.

Um estudo do Instituto Península indica que 83% dos professores brasileiros ainda se sentem nada ou pouco preparados para o ensino remoto, isso numa realidade após seis semanas de isolamento. A pesquisa nomeada “Sentimento e Percepção dos Professores Brasileiros nos Diferentes Estágios do Cononavírus no Brasil” foi realizada com 7.734 professores de todo o Brasil entre os dias 13 e 14 de abril de 2020.

A pesquisa também apontou que 88% dos professores nunca tinham dado aulas de forma virtual antes da pandemia, e 55% não teve qualquer suporte ou capacitação durante o isolamento social para ensinar fora do ambiente físico escolar, mas em meio a isso, 75% deles gostariam de receber apoio e treinamento.

Segundo a diretora do Instituto Península, Heloísa Morel, os dados estão interligados:

> Os professores afirmam que não se sentem preparados e que não receberam treinamento, mas estão ávidos por isso. Eles tiveram que se reinventar para aprender a dar aulas de uma maneira radicalmente diferente, sem nunca terem experimentado este formato. As redes de educação precisam auxiliar estes docentes e oferecer apoio e suporte necessários para que possam dar aulas remotas mantendo a qualidade de aprendizagem dos alunos. Muitas já estão se organizando para isso e se preocupando em manter fortalecido o vínculo dos professores com a escola (Instituto Península, 2020, online).

A professora Helivania Sardinha de Goiânia (GO), que leciona no ensino fundamental e médio relata em entrevista ao Brasil Escola UOL:

> Existe a dificuldade em aprender a utilizar novas ferramentas e o fato de muita coisa ser cobrada, em um curto período de tempo. Sobre as novas tecnologias utilizadas, por exemplo, eu posso citar o fato de que muitas pessoas têm facilidade em falar com multidões, mas falar para uma câmera é algo totalmente diferente e desafiador. (BRASIL ESCOLA UOL, 2020, online)

Na capital Paulista, o professor e coordenador Vinicius de Paula, conta que em sua escola já era utilizada uma plataforma de ensino a distância desde 2018, e então foi aprimorada, mas mesmo mantendo uma rotina semelhante também sente um aumento de trabalho, Rafael Victor, que atua no ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos (EJA) em Goiânia, também relata que sentiu aumento na demanda de trabalho, e por não estar acostumado teve que aprender a utilizar as ferramentas e adaptar suas aulas, já que o formato "das atividades feitas a distância é bastante diferente das feitas em sala de aula e isso é bastante desafiador" (BRASIL ESCOLA UOL; 2020, online).

Há professores que relatam outras dificuldades como a de estabelecer contato com os alunos e a ausência de orientações em como realizar essa comunicação com pais e alunos.

No cenário da educação básica, Garcia, presidente da UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) disse ao O Estado de São Paulo que a liberação do ensino a distância não garante a qualidade e nem que todos os alunos serão atendidos.

> Não conhecemos a metodologia, ainda mais em caráter emergencial, que garanta um ensino de qualidade para crianças nessa faixa etária que permita a substituição. Estamos falando de uma fase em que os alunos estão sendo alfabetizados (...) como garantir que todos criança tem um celular, um computador com internet para fazer atividades? Vamos deixar muitos alunos de fora porque a realidade do Brasil está muito distante de permitir isso. O princípio básico de equidade não está garantido. (O ESTADO de São Paulo, 2020, online)

A formação docente no Brasil ainda é "analógica" segundo Maltempi, vice coordenador do Instituto e Pesquisas em Práticas Pedagógicas da Universidade Estadual Paulista (UNESP), relatou ao G1:

> O obstáculo vai ser ainda maior. A tendência é que queiram filmar uma aula e passar para os alunos. Eles foram formados para pensar assim. Só que os vídeos ficam longos e cansativos. A licenciatura não costuma abordar alternativas. (G1, 2020, online)

De acordo com a pesquisa “TIC Educação 2018”, do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), apenas 43% dos professores cursaram uma disciplina específica na faculdade sobre como utilizar o computador e internet em atividades com os alunos, e apenas um em cada três professores (30%) participou de algum programa com o tema nos 12 meses anteriores à realização da pesquisa. A pesquisa contou com 1.807 professores respondentes de todo o Brasil.

Apesar da grande maioria dos professores da pesquisa possuir celular e notebook, há um alto percentual de professores que precisam compartilhar seus dispositivos com um membro da família.

- 99% tem celular, sendo que 11% compartilham com um membro da família;
- 90% tem notebook, do qual 38% compartilham com um membro da família;
- 46% tem desktop (computador de mesa), do qual 27% compartilham com um membro da família;
- 25% tem tablet, sendo que 7,5% compartilham com um membro da família.

Os professores acabam tendo a necessidade de utilizar um celular pessoal, já que muitas escolas só oferecem celulares corporativos para cargos administrativos, o que acaba invadindo a privacidade com o uso do WhatsApp e outros aplicativos de conversas em grupos, mensagens privadas e ligações. No estudo do Instituto Península foi apontado que 83% das interações entre alunos e professores é feita pelo WhatsApp. Uma professora identificada ao G1 como Silva (2020) relata que já recebeu ligações às 15 horas de um domingo com estudantes com dúvidas.

Outra problemática apresentada é que os professores se sentem sobrecarregados, e observam uma necessidade de ficar 24 horas disponíveis para auxiliar os pais que tem dificuldade de acompanhar alguns conteúdos e trabalham durante a semana.

Além dessa sobrecarga evidente, muitos professores lecionam em mais de uma escola, segundo o Censo Escolar, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 47,3% dos professores de ensino médio dão aula em dois turnos e 43,7% têm de 50 a 400 alunos, em uma ou duas escolas e em duas etapas (lecionam também no ensino fundamental I ou II) (INEP *apud* TENENTE, 2020, online).

Apesar de todos os problemas até agora diagnosticados, os professores também relatam as vantagens no ensino online: Victor destaca a “possibilidade de levar uma diversidade maior de opções de conteúdos para o estudante. É possível ensinar sobre um assunto e ir bem além do livro e caderno”, já de Paula relatou que é uma maneira de aprender novas tecnologias, e isso aproximará professores e alunos, outra vantagem para ele é acordar mais tarde, já que não precisa se deslocar na maior cidade do país (BRASIL ESCOLA UOL, 2020, online).

Uma certeza que já sabemos há tempos: a tecnologia e a internet vieram para ficar, auxiliar e revolucionar nossas ações desde as mais simples, como a comunicação até a

educação. Portanto, temos que aprender a lidar com a tecnologia, o que a pandemia nos apresentou é que estamos longe de oferecer educação online de qualidade para a grande massa.

O isolamento social nos mostrou algumas faces da educação, que tentávamos fechar os olhos: há professores que não sabem o que é um computador, ou não sabem ligar ou operar o computador, e ainda há aqueles que mesmo com os equipamentos e conhecimento, não possuem acesso à internet banda larga, etc. Para sanar essas dificuldades temos que ajustar o nível de desigualdade social, é um trabalho extenso e requer muito esforço das esferas públicas e privadas de forma contínua.

O Plano Nacional da Educação (PNE) na Meta 16 (de 20) tem como um dos seus objetivos:

> (...) garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, online).

De acordo com o plano as “mudanças científico-tecnológicas requerem aperfeiçoamento permanente dos professores da educação básica no que tange ao conhecimento de sua área de atuação e aos avanços do campo educacional” (MEC, 2014, p. 51). Tal formação é além de um direito dos profissionais da educação, um requisito para o exercício da profissão, como reitera a Nota Técnica ao PNE emitida pelo Ministério da Educação: “para que se tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente o direito à educação de cada estudante é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada” (MEC, 2011, p. 93).

Em 2019 menos de 40% dos professores receberam formação continuada (de qualquer tema) em todo o país (INEP *apud* OPNE, 2020, online) reforçando a necessidade de capacitações de qualidade e que supram as necessidades dos professores para preencher lacunas.

3 I PAIS/RESPONSÁVEIS E ESCOLA/PROFESSORES, HÁ UM DIÁLOGO?

Alguns professores que conseguiram se adaptar e também analisar as dificuldades enfrentadas por pais e estudantes do outro lado do computador, conseguiram adaptar suas aulas e atividades para um tempo menor do que o período em que a criança ou o adolescente fica na escola, para que o estudante receba o conteúdo de forma objetiva, sem ficar cansativo e perder o foco, já que um dos grandes obstáculos é reter atenção de um estudante não acostumado com o ensino online e competir com tentações como: redes sociais, brincar, assistir TV e dormir.

Apesar dos esforços dos professores, alguns pais veem os conteúdos curtos como uma forma de “preguiça” dos docentes, como ilustra a charge abaixo.



Figura 1- Charge: Visão dos pais diante o trabalho dos professor

Fonte: Facebook, 2020?, anônimo

O que os pais não enxergam e entendem é o trabalho por de trás das câmeras, um conteúdo que o professor estava acostumado a dar em 40 ou 50 minutos de aula, para ser reduzido a 20 minutos sem perda de qualidade, como retrata a charge, requer retrabalho, como: reler os materiais e atividades já desenvolvidos, adapta-los para serem trabalhados de forma rápida, pesquisas de outros conteúdos e até jogos educativos para auxílio, sem levar em conta a produçao de slides, vídeos e edições de materiais.

Enquanto alguns professores conseguem se adequar a nova realidade, outros não possuem dispositivos de ultima geração, mas se adaptam como podem, como mostra a imagem abaixo:



Figura 2- Professora se adaptando a educação remota

Fonte: Facebook, 2020?, anônimo

Portanto, além dos diversos problemas relatados no capitulo anterior, temos a desvalorização do trabalho docente dentro e fora da escola. Em tempos normais, professores de diversas disciplinas e áreas levam atividades para suas casas, como: correção de provas e atividades, elaboração das provas e pesquisas.

Perante essas dificuldades encontramos professores sobrecarregados, tanto de trabalho e pressão. Pressão essa que vem de alunos, gestão escolar e dos pais, que podem causar doenças mentais, como ansiedade, depressão, esgotamento mental, etc.

Com a pandemia outra situação é levantada: o diálogo entre escola e a casa, educadores e pais/responsáveis. Uma relação saúdavel e constante entre as partes é fundamental para o desenvolvimento do estudante, seja cognitivo ou emocional. Uma alternativa para as reuniões escolares de pais e mestres, são as reuniões online, já que muitos pais trabalham e podem ser penalizados pela ausência no trabalho e também não há prejuizo de tempo com o deslocamento.

4 | COMO ENFRENTAR AS DIFICULDADES

Observadas as dificuldades dos colaboradores, a gestão não pode fechar os olhos e ignorá-los, deve-se buscar soluções para sanar e melhorar as atividades de seus funcionários. Para isso é preciso entender as necessidades de cada uma, ou seja, cada escola terá necessidades diferentes e específicas, professores que trabalham em duas ou mais escolas poderão ter visões diferentes para cada instituição, pois são realidades

diferentes.

Para realizar um treinamento, segundo Marras (2011), é necessário respeitar quatro etapas:

1) Levantamento de necessidades de Treinamento (LNT)

2) Programação

3) Implementação e Execução

4) Avaliação dos Resultados.

O primeiro passo é fazer um Levantamento de Necessidades de Treinamento (LNT) e diagnosticar o que precisa ser trabalhado. De acordo com Marras (2011), o LNT ocorre em dois cenários distintos: o reativo que em vista de situações desfavoráveis se busca soluções imediatas para sanar os problemas, e o prospectivo, utilizado para demandas futuras, em foco na capacitação e antecipação de mudanças nas organizações.

Nesse caso, temos um cenário reativo, buscando soluções, então é feito uma pesquisa e coleta de dados, tais dados podem ser levantados por observação, entrevista, análise de documentos (currículos, certificados, etc.) e avaliações de desempenho.

Após levantamento dos dados é analisada as informações, verificando quais são os pontos que precisam ser trabalhados e desenvolvidos em seus colaboradores. Os próximos passos são: programação, a execução e avaliação do treinamento.

Ao passo que buscamos a inclusão digital, segundo Mori (2011, p. 40) podemos considerar que há três principais vertentes:

1) A inclusão digital como acesso;

2) Alfabetização digital;

3) Apropriação de tecnologias.

A primeira vertente, seria o acesso às tecnologias, conhecer e ter acesso a um computador, smartphone e internet sem fio. Porém, não basta ter acesso, é necessário saber utilizar esses equipamentos tecnológicos, então falamos sobre segunda vertente: a “Alfabetização Digital”, para que todos tenham conhecimento de como utilizar, se comunicar e acessar informações disponíveis na internet (MORI, 2011).

Na terceira vertente, para ser considerado efetivo a inclusão digital é necessária a apropriação das TICs (tecnologias de informação e comunicação) e não apenas o conhecimento básico, como dita a alfabetização digital (MORI, 2011).

Como forma de diminuir os impactos na saúde mental dos professores, a gestão pode criar grupos e rodas de conversas para cada um fazer um relato do seu dia a dia, ter a disposição psicólogos para atendimentos online. Outras formas para aliviar o estresse são os benefícios oferecidos, um “voucher massagem” ou um mimo enviado para as casas, como uma cesta de alimentos.

A organização deve trabalhar de forma sincronizada, um setor observando alguma

dificuldade deve relatar para verificar a necessidade de um projeto de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) para todos os colaboradores ou um projeto menor, com apenas alguns funcionários que precisam da capacitação. Nesse caso, também se pode englobar discentes para avaliar o corpo docente e demais funcionários da escola, analisando suas competências.

Um trabalho em conjunto será de suma importância para diminuir as dificuldades e enfrentá-las quando aparecerem em um momento difícil como o atual.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado no decorrer deste trabalho observamos uma necessidade constante de capacitação de professores e educadores em todo o Brasil, sendo que em cada localidade poderá ter uma necessidade em maior ou menor grau.

A desvalorização do papel do professor ainda é uma realidade no país, que não oferece bons salários, planos de carreira e oferece ambientes de trabalhos precários, são consequências de uma série de pessoas e atitudes que não veem o papel dos educadores como grandes responsáveis por todas as profissões existentes no dia de hoje.

O papel de gestão, seja público ou privado é oferecer capacitações e desenvolvimento profissional constante. Um dos objetivos da Meta 16 do PNE, espera-se que até 2024 todos os professores passem por capacitações anuais.

As capacitações dos professores precisam estar atualizadas de acordo com o momento do mundo, palestras e workshops atualizados sobre: novas metodologias, novas tecnologias (hardwares e softwares educacionais), educação inclusiva, EJA, gestão escolar, gestão do tempo, primeiros socorros, entre outros.

Observamos que menos de um terço dos professores passaram por cursos com temática tecnológica no último ano, e 75% dos professores gostariam de ter tido algum preparo ou apoio para enfrentar a situação atual da educação brasileira.

Uma capacitação e atualização realizada anualmente ou sempre que se observar uma necessidade pela análise de LNT pode sanar as dificuldades encontradas nesse projeto e vão desenvolver os educadores constantemente, tornando-os capazes de enfrentar diversos obstáculos.

REFERÊNCIAS

BERMÚDEZ, Ana Carla, MADEIRO, Carlos, REZENDE, Constança. **Brasil é o 7º país mais desigual do mundo, melhor apenas do que africanos**. UOL. São Paulo, Brasília e Maceió, 2019. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2019/12/09/brasil-e-o-7-mais-desigual-do-mundo-melhor-apenas-do-que-africanos.htm?cmpid=copiaecola. Acesso em 26 de maio de 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm. Acesso em 26 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 9 de maio de 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: HTTP://WWW.IN.GOV.BR/EN/WEB/DOU/-/PORTARIA-N-343-DE-17-DE-MARCO-DE-2020-248564376 ACESSO EM 22 DE MAIO DE 2020

FIGUEIREDO, Patrícia, BORGES, Beatriz, ARAÚJO, Glauco. **São Paulo suspende aulas gradualmente a partir de 16 de março após coronavírus; universidades já devem fechar**. G1. São Paulo. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/03/13/sao-paulo-suspende-aulas-gradualmente-partir-do-dia-16-de-marco.ghtml Acesso em 11 de maio de 2020

GARCIA, Luiz Miguel. **Epidemia leva MEC a liberar aulas a distância na educação básica por 30 dias.** Estado de São Paulo. São Paulo. 2020. Disponível em: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-libera-aulas-a-distancia-na-educacao-basica-por-30-dias,70003235384 Acesso em 22 de Maio de 2020

INSTITUTO PENSINSULA. **Sentimento e Percepção dos Professores Brasileiros nos Diferentes Estágios do Coronavírus no Brasil**. [Relatório de Pesquisa] São Paulo, 2020 Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A91405-1.pdfAcesso em 22 de maio de 2020

INSTITUTO PENSINSULA. **Em quarentena: 83% dos professores ainda se sentem despreparados para ensino virtual**. Instituto Península. São Paulo. 2020. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-para-ensino-virtual/ Acesso em 22 de maio de 2020

MALTEMPI, Marcus Vinicius. **Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19.** Entrevistadora: Luiza Tenente. G1. São Paulo, 2020 Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml Acesso em 11 de maio de 2020.

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de recursos humanos**: do operacional ao estratégico. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O PNE 2011-2020**: Metas e Estratégias. S.I. 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf Acesso em 9 de maio de 2020.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a Próxima Década** – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**.** 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em 9 de maio de 2020

MORI, Cristina Kiomi. **Políticas públicas para inclusão digital no Brasil**: aspectos institucionais e efetividade em iniciativas federais de disseminação de telecentros no período 2000-2010. 2011. 351 f. Tese (Doutorado em Política Social) —Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/10560. Acesso em 20 de nov. de 2020

OPNE – Observatório do PNE. **Indicadores Meta 16**. Disponível em: https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/16-professores-pos-graduados/indicadores/professores-com-formacao-continuada/#indicadores. Acesso em 9 de Maio de 2020

PAULA, Vinicius. **Coronavírus: Professores Falam Dos Desafios E Vantagens De Trabalhar Em Casa**. Entrevistadora: Giullya Franco. Brasil Escola UOL (SI) 2020. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/noticias/coronavirus-professores-falam-dos-desafios-e-vantagens-de-trabalhar-em-casa/33270.html Acesso em 22 de maio de 2020

SARDINHA, Helivania. **Coronavírus: Professores Falam Dos Desafios E Vantagens De Trabalhar Em Casa**. Entrevistadora: Giullya Franco. Brasil Escola UOL (SI) 2020. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/noticias/coronavirus-professores-falam-dos-desafios-e-vantagens-de-trabalhar-em-casa/33270.html. Acesso em 22 de maio de 2020

SILVA. **Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19**. [Entrevista para] Luiza Tenente. G1. São Paulo, 2020 Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml. Acesso em 11 de maio de 2020.

TENENTE. Luiza. **Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19**. G1. São Paulo, 2020 Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml Acesso em 11 de maio de 2020.

TIC EDUCAÇÃO 2018. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf Acesso em 22 de maio de 2020

VERAS, Marcelo. **Tecnologia é desafio e grande oportunidade para professores**. [4° Seminário Inovação Educativa] Folha de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2019/11/tecnologia-e-desafio-e-grande-oportunidade-para-professores.shtml Acesso em 22 de maio de 2020

VICTOR, Rafael. **Coronavírus: Professores Falam Dos Desafios E Vantagens De Trabalhar Em Casa**. Depoimento. Entrevistadora: Giullya Franco. Brasil Escola UOL (SI) 2020. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/noticias/coronavirus-professores-falam-dos-desafios-e-vantagens-de-trabalhar-em-casa/33270.html. Acesso em 22 de maio de 2020

CAPÍTULO 11

O COLLEGIO MARIANNO (1867-1907): A EDUCAÇÃO FEMININA FEITA POR PARTICULARES NA REGIÃO SUL MINEIRA

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 01/03/2021

Hercules Alfredo Batista Alves
Professor de História do quadro permanente do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG
Unidade Varginha- Brasil
http://lattes.cnpq.br/3664716533601630

RESUMO: Parte significativa dos estudos realizados pela historiografia brasileira referente ao final do século XIX foca nos estabelecimentos de instrução para meninos e meninas dirigidos pelo poder público ou instituições religiosas. Contudo, grupos organizados de particulares tinham iniciativas semelhantes. Estudar essas iniciativas é fundamental para compreender parte da educação brasileira do período. Com o objetivo minimizar essa lacuna historiográfica, estudamos o Collegio Marianno, um estabelecimento de instrução particular da cidade da Campanha, sul de Minas Gerais, que funcionou aproximadamente entre os anos de 1867 e 1907. Os proprietários deste colégio eram mulheres que não tinham vínculo eclesiástico ou com o poder público. O ensino era voltado unicamente à educação das meninas da elite da região sul-mineira. A existência, atuação e fechamento desse estabelecimento estão inseridos em uma modernidade conservadora que se configurou na região. Sobre o colégio, não foram encontrados registros em documentos oficiais ou da própria instituição. Para desenvolver a investigação, encontramos informações apenas nos jornais locais. Na realização da nossa pesquisa, encontramos estabelecimentos semelhantes ao Collegio Marianno na região. Isso foi fundamental para apontarmos que a hegemonia educacional (escolas públicas ou particulares ligadas à Igreja), proposta pela historiografia tradicional não se sustentava. A atuação da família Marianno em aspectos educacionais, suas relações sociais, sua dinâmica interna, a organização didática e curricular demonstrava o projeto que esse estabelecimento defendia: a manutenção e perpetuação da conduta social do período. Especificidades relativas à família (como a falta de herdeiros e descendentes), as mudanças estruturais que a sociedade brasileira passou no último quartel do século XIX, a atuação da Igreja Católica alinhadas à ideia de ultramontanismo (exemplificado como a instalação do Collegio Nossa Senhora do Sion na Campanha), refletiram diretamente na região e influenciaram e no fim das atividades do Collegio Marianno.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Feminina, Collegio Marianno, Modernidade Conservadora e Imprensa.

COLLEGIO MARIANNO (1867-1907): FEMALE EDUCATION DONE BY PRIVATES IN THE SOUTHERN REGION OF MINAS GERAIS

ABSTRACT: Significant part of the studies carried out by Brazilian historiography referring to

the end of the 19th century focus on the instructional requirements for boys and girls run by the government or religious institutions. However, organized groups of private individuals had similar initiatives. In order to minimize this historiographic gap we studied Collegio Marianno, a private education establishment in the city of Campanha, in the south of Minas Gerais, which operated approximately between the years 1867 and 1907. The owners of this school were women who had no ties ecclesiastical or with the public authorities. Education was geared only to the education of elite girls in the South of Minas Gerais. The existence, operation and closure of this establishment are part of the conservative modernity that took shape in the region. About the school, no records were found in official documents or those of the institution itself. To develop the investigation, we discover information only in the local newspapers. In carrying out our research, we just found some similar establishments to the Collegio Marianno in the region. This was fundamental to point out that the educational hegemony (public or private schools linked to the Church), proposed by traditional historiography was not sustained. The performance of the Marianno family in educational aspects, its social relations, its internal dynamics, and a didactic and curricular organization demonstrated what the project of this establishment advocated: the maintenance and perpetuation of the social conduct of the period. Specificities related to the family, the changes which the Brazilian society passed in the last quarter of the 19th century, the Catholic Church's performance aligned with an idea of ultramontanism (exemplified as the installation of the Collegio Nossa Senhora do Sion in Campanha) reflected directly in the region and influenced the end of the activities of Collegio Marianno.
KEYWORDS: Female Education, Collegio Marianno, Conservative Modernity and the Press.

Quando falamos de educação feminina, realizada por particulares no sul de Minas Gerais, durante a segunda metade do século XIX temos de nos remeter ao entendimento da necessidade de debatermos essa temática. De modo geral, no Brasil, a discussão referente ao objeto tem como base a educação pública, ou algum tipo de iniciativa religiosa (basicamente ligada à Igreja Católica).

Contudo, durante nossa pesquisa de doutorado1 debatemos e apontamos que já existiam estabelecimentos de instrução2 mantidos por particulares que tiveram papel de destaque no processo educativo das meninas da elite sul mineiras. Esse tipo de atuação foi fundamental para a expansão e acesso (mesmo de restrito) a instrução para as camadas abastadas da sociedade. O silenciamento da historiografia, no que tange essa temática dificultou a compreensão do avanço educativo para essas meninas da elite.

1 A EDUCAÇÃO FEMININA NA REGIÃO DA CAMPANHA- MG: O COLLEGIO MARIANNO (1867-1907). Defendida na Universidade São Francisco e disponível em: http://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/6459026910549369.pdf. Acesso: 24 março 2021.

2 Como a dimensão do Collegio Marianno visava uma educação para a formação completa das meninas, usaremos essa expressão para marcar quão importante foi seu funcionamento entre o último quartel do século XIX, na virada para o século XX.

Dar notoriedade a esse tipo de estabelecimento de instrução foi nosso objetivo central no doutoramento. O Collegio3 Marianno4 que era voltado unicamente à educação das meninas da elite da região sul mineira, que funcionou na cidade da Campanha, sul de Minas Gerais, aproximadamente entre os anos de1867 e 1907 é o maior exemplo da importância desse tipo de educação. A sua administração foi feita pela família Marianno[5].

Mesmo sabendo da importância e relevância desse tipo educação, não podemos isolar esse objeto de estudo das suas relações sociais. "(...) somente de maneira abstrata se pode separar o "sistema social" e o "sistema de significações", uma vez que na prática, em graus variáveis são mutuamente constitutivos." (WILLIAMS, 1992, p. 215).

O Collegio Marianno estava inserido em um momento de profundas transformações da sociedade brasileira. Entendemos que a escola "não seria apenas uma peça do cenário, subordinada a uma determinada contextualização política ou socioeconômica, mas elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social" (KUHLMMANN JR., 2010, p. 15).

Logo, se a escola reflete algo do macrocosmo social no qual está inserida, também acaba por deixar suas marcas nesse mesmo contexto. Por isso, não há como negar que, se as transformações pelas quais o país passava no período se faziam sentir em Minas Gerais e na Campanha, também eram sentidas no Collegio Marianno, inserindo-o no contexto histórico do final do século XIX e do início do século XX. O colégio não era, portanto, imune ao que ocorria na sociedade brasileira do período.

A região da Campanha era o centro econômico e social da região sul mineira (Alves, 2014), a evolução das relações sociais locais, aspectos econômicos e culturais deveriam ocorrer, porém, esse processo de mudanças deveria obedecer certas égides. As modificações não poderiam trazer rupturas estruturais no *ethos* social das elites que frequentavam o Collegio Marianno. Concordando com Manoel (1996), entendemos que o que ocorre é uma modernização conservadora. As mudanças na questão política e econômica necessitavam das permanências religiosas e comportamentais.

Um estabelecimento de instrução que tivesse um viés educacional, e ao mesmo tempo conseguisse manter as práticas do escopo social do seu tempo seria totalmente pertinente. Nesse sentido, surgiu o Collegio Marianno. A família era tradicional na cidade da Campanha. As proprietárias eram as irmãs Mathilde, Luiza, Francisca, Ana, Delfina, Alice, Emília, além do irmão Bernardo José Marianno (CASADEI, 1987, p. 39). Dos oitos

3 Ao longo desse trabalho, rara vezes usamos a palavra "escola". Aqui, os termos "escola" e "colégio" não podem ser usados indistintamente. Sobre a distinção, é verdade, não encontramos um referencial teórico para nos auxiliar. Mas verificamos que, ao menos na região sul mineira, na segunda metade do século XIX e início do XX, a expressão "Collegio" se referia ao estabelecimento de instrução mantido por particulares, masculinos ou femininos, em sistema de internato ou de externato. Já a palavra "Escolas" ou "Escholas" era usada para designar os estabelecimentos de instrução oferecidos pelo poder público, todas em sistema de externato. A distinção entre esses estabelecimentos não é apenas nominal, neles é possível identificar também diferenças pedagógicas, disciplinares e culturais no processo educativo.

4 Optamos em manter a grafia das palavras da mesma forma que eram escritas no século XIX.

5 No decorrer do texto apresentaremos as especificidades dessa família. Por ora queremos apenas pontuar que esse estabelecimento de instrução não era ligado ao poder público e/ou a Igreja. Essa característica é o ponto central frente à relevância do nosso trabalho de pesquisa.

irmãos, três participaram efetivamente da história do Collegio Marianno e da sociedade Campanhense: Bernardo José Marianno[6], Francisca Candido Marianno[7] e Mathilde Xavier Marianno[8].

Com essas apresentações iniciais teríamos condições de estudar todo processo histórico do Collegio Marianno[9]. Contudo esbarramos em uma enorme dificuldade. Onde estariam as fontes para realizarmos as pesquisas? Peregrinamos por vários arquivos tanto da região como de outros locais do estado[10]. Os relatórios de província do governo de Minas Gerais foram os únicos documentos oficias aos quais tivemos acesso[11], nenhum diário de classe, registros escolares ou algo que pudesse remetermo-nos para à pesquisa. Precisamos então buscar outras formas de pesquisa ou fatalmente teríamos de desistir desse estudo.

> A decisiva questão das fontes emergia como problema, o qual Julia contornava sugerindo a capacidade do historiador para fazer flecha com qualquer graveto e lembrando o inusitado das surpresas dos arquivos, reveladas apenas àqueles que se deixam sensibilizar por novos objetos, a despeito de reconhecer as dificuldades inerentes a uma investigação (...). (VIDAL, 2005, p. 25)

Para que nosso trabalho evoluísse encontrar algo contemporâneo à pretensa existência do colégio era fundamental. Assim, chegamos ao centro de Memória Monsenhor Lefort, localizado na Campanha. Lá tivemos acesso á vários jornais[12] que poderiam

6 Solteiro, sem filhos conhecidos, foi figura de destaque na Campanha durante a segunda metade do século XIX. Nasceu em 15/12/1842, e faleceu em 28 de outubro de 1901 (Monitor Sul Mineiro, 03/11/1901, p. 1). Teve uma intensa atuação na política e na educação da cidade. Foi professor do Collegio Normal, membro de bancas de exames em vários colégios da região, benemérito da Santa Casa de Misericórdia, secretário da Câmara Municipal e, por fim, Vereador. Apesar de jamais ter lecionado no colégio da família, sua atuação na educação da Campanha foi fundamental para a longevidade, importância e reconhecimento do Collegio Marianno.

7 Era a diretora do estabelecimento de instrução, nascida em 1840 (não encontramos a data precisa do seu nascimento), e falecida em 03/07/1915 (A Campanha, 13/07/1915). não há dados sobre sua formação profissional. Porém, sempre foi mencionada nas páginas da imprensa local como eximia professora e fundadora do Collegio Marianno. Solteira, sem filhos e "temente a Deus", dedicou sua vida ao estabelecimento de instrução da família.

8 É o membro da família mais mencionado na imprensa da Campanha. Por isso, pudemos estudar sua trajetória escolar, profissional e social. Solteira como os dois outros irmãos, e sem filhos, atuou de forma vigorosa na educação das meninas na Campanha. A data do seu falecimento não é precisa. Não encontramos referências sobre o assunto. Alfredo Valladão, em seu livro, de 1942, apresenta uma foto na qual Mathilde é mencionada como a única sobrevivente das proprietárias do Collegio Marianno. Assim, seguramente, podemos afirmar que viveu mais de 80 anos. Em 1907 ela ingressa, primeiro, como professora, depois, como diretora, no grupo escolar Zoroástro de Carvalho tenha sido um dos motivos do fechamento do Collegio Marianno.

9 Foi na leitura dos textos de Valladão (1942), Filgueiras (1973), Morais (1991) e Lage (2007) que soubemos da existência do colégio.

10 Devida a limitação desse texto não iremos pormenorizar nossa busca. Essa discussão é feita no primeiro capítulo da nossa tese já citada.

11 O governo da província haveria realizado algum tipo de fiscalização nessas escolas? A questão pode parecer sem importância, mas, para a construção dos Relatórios de Província no que se refere à educação, seria necessária a coleta de dados sobre as escolas em Minas Gerais. Concentramo-nos, então, na análise dos relatórios que eram anuais e faziam um balanço geral da situação da província em vários setores. Dados referentes à produção de gado ou, mesmo, ao número de alunos nas escolas eram registrados. Mas, mesmo nesses relatórios, não há nenhum tipo de referência direta ao funcionamento do Collegio Marianno. Posteriormente, voltaremos a análise dos Relatórios de Províncias de Minas Gerais. Felizmente, esses documentos estão digitalizados e disponíveis no site da Center for ResearchLibraries- Global Resources Network, EUA. Logo, tivemos acesso a toda a documentação elaborada pelo governo de Minas Gerais, relativo ao período pesquisado. Analisamos os relatórios produzidos entre 1867 e 1907, anos hipotéticos da existência do Collegio Marianno.

12 A Campanha (1901-1915), A Consolidação (1896-1897), A Penna (1902), Arrebenta (1909), Gazeta Sul Mineira (1885-1888), Minas do Sul (1892), Monitor Sul Mineiro (1872-1915), Novo Horisonte (1905), O Conservador (1871), O

subsidiar nossos estudos.Usar esse tipo de fonte necessitou de grande esforço teórico para que nossa pesquisa não fosse apenas uma mera narrativa cronológica dos fatos. Por se tratar ainda de um campo de pesquisa em constituição (Warde, 1990) trabalhar com fontes alternativas é algo necessário. Certamente, seria ingenuidade ignorar que os conteúdos da imprensa são marcados por interesses de classe, afinal, "documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou órgão que o escreveu. " (BACELLAR, 2006, p.63), contudo, a utilização dos jornais como fonte para o trabalho historiográfico decorre das mudanças que se processaram no que diz respeito à compreensão do que seja um documento histórico (Le Goff, 2003; Bloch, 2002).

Definido o objeto de estudo, os aspectos metodológicos e as pretensas fontes foi necessário debruçar-se em um sem número de páginas para a compreensão do Collegio Marianno. Sempre com o risco de não encontrarmos nenhuma informação relevante. Nossa principal fonte foi o jornal Monitor Sul Mineiro. Depois de meses de busca, finalmente, encontramos algum tipo de informação que pudesse convalidar nossas hipóteses iniciais.

> Collegio Marianno. – Neste conceituado estabelecimento de ensino, mantido nesta cidade há 26 annos com o mais invejável zelo e distincção, pela Exma Sra. D. Francisca Candida Marianno e suas dignas e virtuosas irmãs, realisarão-se a 29 do passado os exames das alumnas, mostrando todas ellas grande aproveitamento em todas as matérias estudadas, respondendo com desembaraço e intelligencia as questões propostas pelos examinadores, satisfazendo assim a ellas e aos assistentes e deixando em todos a mais grata impressão pelas provas que derão da instrucção que lhes foi ministrada por suas dedicadas educadoras. (Monitor Sul Mineiro, 01/05/1893, p. 2)

A partir desse momento tivemos certeza da factibilidade do tema e que a imprensa seria certamente nossa maior ferramenta de pesquisa. O próximo passo foi compreender a dinâmica, alcance e significação[13] desse estabelecimento de instrução para a elite sul mineira.

Como pontuamos anteriormente, a família Marianno tinha grande prestígio social na cidade da Campanha. Possuíam tradição nos processos educativos e tinham uma reputação ilibada. Eram lideranças nas suas comunidades. Atuavam em obras sociais, eventos religiosos e até mesmo na política da cidade.

> Essa dificuldade nos levou a recorrer à utilização de qualquer tipo de trecho sobre o Collegio Marianno e sobre a família Marianno como fonte de pesquisa. Para a pesquisa, exploramos três principais frentes de trabalho: 1.) aspectos relacionados ao funcionamento do Collegio (exames, notícias, aspectos pedagógicos, dentre outros); 2.) relação entre o colégio e a sociedade campanhense (participação em eventos culturais da cidade e relação entre o colégio e a Igreja Católica); 3.) atuação da família Marianno na sociedade da Campanha (participação política, religiosa e filantrópica) (ALVES, 2014, p. 103).

Monarchista (1875-1876), O Sapucahy (1865-1876) e O Sexo Feminino (1873- 1874).

13 " Num extremo dela estão as notícias e a opinião política, nas quais os processos de significação- importância relativa, autoridade relativa e valores mais gerais- têm intensa atuação, mas onde ainda é fundamental percebê-la como manifestações totalmente diretas de uma ordem política e econômica. " (WILLIIAMS, 1992, p. 192)

Todos os irmãos que atuavam no Collegio Marianno eram solteiros[14]. O celibato e uma postura de dedicação total ao magistério foram primordiais para cada vez mais o estabelecimento de instrução ganhasse mais prestigio e respeito[15]. Compreender a necessidade de uma modernização conservadora, vincada ao ideário moralizador católico e com a ideia de capacitação da mulher para o exercício do matrimônio[16] era o esteio educacional esperado. Nesse sentido, o Collegio Marianno foi um atrativo para as meninas abastadas da região sul Mineira.[17]

Para compreendermos o funcionamento e a estrutura pedagógica desse estabelecimento de instrução foi necessário compreendermos a divisão das alunas. A listagem das alunas foi encontrada nas colunas sociais do Monitor Sul Mineiro[18]. Nessas tabelas eram citadas as disciplinas[19] e as alunas matriculadas. O número de alunas em momentos de auge do Collegio Marianno (entre 1874 e 1894) eram entre 30 e 49 discentes. Conseguimos assim mapear a evolução das alunas nas matérias ensinada. De modo geral os dois primeiros anos as meninas aprendiam ler, depois escrever, e fazer as quatro operações. Depois aprendiam geografia, história e algum segundo idioma que variava entre inglês, francês e em um caso italiano. Havia ainda prendas domésticas e música (que era paga a parte). O único conteúdo que era ministrado nos quatro anos de educação era a doutrina cristã. Os exames das alunas eram públicos e tornavam-se um evento para a cidade. A imprensa cobria com destaque.

> Collegio de meninas. Esperavamos receber o resultado dos exames realisados neste acreditado estabelecimento de instrucção para publical-o em o nosso ultimo numero. Como, porém, não tivemos então, só agora lhe damos publicidade. Os exames, assistidos por diversas pessoas desta cidade, mostrarão mais uma vez o zelo e intelligencia com que as distinctas professoras desse estabelecimento de instrucção e sua digna diretora, a Exma Sra D. Francisca Candida Marianno, desempenharão sua nobilíssima missão. Todos mostrarão satisfeitos com o brilhante resultado das provas dadas pelas alumnas do collegio, e com a exposição de bellissimos trabalhos que por ellas forão feitos no correr do anno. Sentindo sincero prazer pelo progresso e credito de tão util instituição, damos nossos emboras á Exma. Sra

---

14 Dos membros da família apenas Alice Marianno que contraiu matrimônio e foi viver na cidade de Machado- MG a aproximadamente 100 km da Campanha (Monitor Sul Mineiro, 18/09/1898, p. 3).

15 (...) "experiência social", tomada como "experiência de classe", é resultante do desenvolvimento das relações sociais de produção. Essa "experiência" não é apenas fruto de determinações históricas, mas também constituem no terreno do real. (THOMPSON, 1981, p. 180)

16 "A valorização de meninas "educadas", nessa fase, estava intimamente ligada a duas questões centrais: a primeira diz respeito a possibilidade de mulheres educadas realizarem "melhores" casamentos, ou seja, uma filha com certo grau de educação poderia encontrar um marido em melhores condições sociais. A segunda questão se refere a uma educação em padrões cristãos. Uma moça temente a Deus, educada sob o catecismo católico, teoricamente, seria uma boa mãe, já que cabia às mulheres a retransmissão dos valores e dogmas do catolicismo" (ALVES, 2014, p. 18).

17 Não encontramos nenhum sinal de aluna bolsista e um exemplo claro da dimensão territorial alcançada e o pertencimento social das alunas foi essa notícia: "Fallecimento. - Inesperadamente a victima de rebelde frebre typhoide, falleceu nesta cidade, na tarde de 26 do corrente, a distincta senhorita Candida Xavier, de 13 annos de idade, inteligente alumna do Collegio Marianno e querida filha do Sr. João Antonio Xavier, importante e considerado fazendeiro do município de Machado. " (Monitor Sul Mineiro, 30/11/1902, p. 2).A cidade fica a aproximadamente 100 km da Campanha.

18 Encontramos essas listagens entre os anos de 1874 até 1880; 1880; 1889-1890 e entre 1892 até 1894.

19 Não temos aqui a intenção de caracterizar os conteúdos ensinados de forma anacrônica. Essa palavra foi usada para efeitos didáticos no texto. Em nenhum momento os conteúdos ensinados receberam o nome "disciplina".

> D. Francisca Candida Marianno e ás suas dignas irmãs, poderosos auxiliares que teve a distincta para conseguir tao brilhante resultado. (Monitor Sul Mineiro, 08/12/1878, p. 4).

O Collegio Marianno, como um dos responsáveis pela educação primária das meninas da elite da região sul mineira, contribuiu efetivamente na manutenção dos valores patriarcais do período. Para as alunas, era ensinado as operações matemática, a leitura e a escrita, noções de geografia, alguma língua estrangeira, o catecismo católico e a confecção de objetos domésticos.

> (...) é preciso não esquecer que há acontecimentos que condensam e permitem uma melhor compreensão do processo histórico em que se inserem. Tal como aponta de um iceberg, esses acontecimentos revelam o que se esconde sob o mar do cotidiano, deixam perceber aspectos fundamentais da lógica que imprime direção à história de uma coletividade e que pode ser responsável por inflexões significativas nessa mesma história. (NAVES, 2008, p. 27).

O tipo de educação oferecido pelo colégio é também uma das razões de sua longevidade: quatro décadas. A educação desenvolvida pelo colégio estava alinhado ao projeto social e cultural de seu tempo, no qual se considerava que a formação das meninas[20] deveria capacitá-las na manutenção do *status quo*. Como esse estabelecimento de instrução acabou?

A organização familiar do próprio Collegio Marianno dificultava a possibilidade da continuidade de suas atividades. O colégio não tinha funcionários, ou seja, suas atividades se centralizam nas mãos da família. E a aparente opção pelo celibato da maior parte dos membros da família (nisso, a falta de herdeiros) inviabilizou a continuidade das suas atividades. Ele cumprira seu papel, contudo, para a consolidação definitiva da modernidade conservadora, novas mudanças eram necessárias, as quais foram contempladas com a fundação do Colégio do Sion (que atendia os ideários do ultramontanismo católico[21]).

A criação do grupo escolar, embora causa secundária, também colaborou para o encerramento das atividades do colégio. Por certo, nosso estudo indica ainda lacunas a serem preenchidas pelo campo da histografia. Lembramos que a educação não esteve (e não está) imune aos projetos elaborados no seu tempo. As relações de tensão e conflito

20 Aos Srs. Pais de familia, que tem filhas a educarem, venho contar-lhes uma cousa que, talvez, ignorem. Há anos existe nesta boa e agradavel cidade um notavel estabelecimento de educação de meninas dirigido e regido pela Exma. E respeitavel Sra. D. Francisca Candida Marianno, auxiliada por mais sete irmãs em todas typos das mais virtudes. O estabelecimento é vasto, arejado e hygienico. A alimentação sadia, abundante e asseiada. Muita amabilidade no tratamento, direcção e ensinamento das alunnas. Esmerado zelo e caridade no pensar das enfermas é tal que um estremecido pai pode entregar á elle a idolatrada filha e descançar na mais perfeita tranqüilidade pelo bem estar do anjo dos seus encantos. Não vai aqui lisonjas, mas a verdade do que sei, por ter residido neste collegio e minha querida filha por cerca de dois annos. Francisco Azarias de Queiros Botelho. (Monitor Sul Mineiro, 08/11/1884, p. 02)

21 “O Ultramontanismo passou a ser referência para a maioria dos católicos dos diversos países, mesmo que isso significasse um distanciamento dos principais interesses políticos e culturais. Aparecia como uma reação ao mundo moderno e como uma orientação política desenvolvida pela Igreja, marcada pelo centralismo romano, o fechamento sobre si mesma e a recusa do contado com novas idéias. Os principais documentos que expressam o pensamento centralizador do papa são as encíclicas de Greogório XVI (1831-1845), Pio IX (1846- 1878), Leão XIII (1878-1903) e Pio XI (1922-1939)”. (LAGE, 2003, p. 18-19).

e de rupturas e permanências presentes na dinâmica social são inerentes à compreensão do processo escolar. Levantar e compreender as disputas de projetos políticos e sociais e as relações de poder são algumas das tarefas do historiador. Nossa contribuição não é definitiva. Nossa maior certeza é que ainda há muito a ser pesquisado.

REFERÊNCIAS

A Campanha, 13/07/1915, número 611.

ALVES, Hercules Alfredo Batista. ***A educação feminina na região da Campanha - MG: O Collegio Marianno (1867-1907).*** Tese de Doutorado em Educação. Itatiba, 2014.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais. Uso e mal-uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.).***Fontes históricas.*** São Paulo: Contexto, 2006.. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,2002.

CASADEI, Antônio. ***Notícias históricas da cidade da Campanha tradição e cultura.*** Niterói: Ímpar, 1987.

FILGUEIRAS, Carmegildo; ARAÙJO, Thomaz de Aquino. ***Os correios na história Campanha.*** (N.C). Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, 1973.

KUHLMANN JR., Moysés. ***Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.*** 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAGE, Ana Cristina Pereira. ***A instalação do Colégio Nossa Senhora do Sion em Campanha: uma necessidade política, econômica e social do sul de Minas no início do séculos XX.*** Dissertação de Mestrado. Campinas-SP. UNICAMP, 2007.

LE GOFF, Jacques. **Documento/monumento.** IN: LE GOFF, Jacques. *História e Memória.* Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

Monitor Sul Mineiro, 01/05/1893, número 1159.

Monitor Sul Mineiro, 03/11/1901, número 174 (2ª fase).

Monitor Sul Mineiro, 08/11/1884, número 720.

Monitor Sul Mineiro, 08/12/1878, número 366.

Monitor Sul Mineiro, 18/09/1898, número 12 (2ª fase).

Monitor Sul Mineiro, 30/11/1902, número 229 (2ª fase).

MORAIS, Vinícius Vilhema de. ***Lendas e fatos da Campanha.*** Campanha: Arte Reser Gráfica,1991.

NAVES, Santuza Cambraia. Os novos experimentos culturais nos anos 1940/50: propostas de democratização da arte no Brasil. In: FERREIRA, Jorge e DELGADO Lucilia de Almeida***. O tempo de liberalismo: da proclamação da República à Revolução de 1930.*** 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VALLADÃO, Alfredo. ***Campanha da Princeza***.Vol. III. São Paulo: Revista dos Tunpinambaes, 1942.

VIDAL, Diana. ***Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX).*** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

WARDE, Mirian Jorge. ***Contribuições da História para a Educação***. Em Aberto,1990, v.9, n. 47, p.3-11.

WILLIAMS Raymond. ***Cultura***. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

CAPÍTULO 12

PERCURSOS METODOLÓGICOS DE PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 06/04/2021

Fabiola Gomes de Souza
Universidade Federal de Rondônia (PPGEM/UNIR)
Ji-Paraná - Rondônia
https://orcid.org/0000-0001-8586-4964

Ana Fanny Benzi de Oliveira Bastos
Universidade Federal de Rondônia (PPGEM/UNIR)
https://orcid.org/0000-0003-1662-905X
Ji-Paraná - Rondônia

Nerio Aparecido Cardoso
Universidade Federal de Rondônia (PPGEM/UNIR)
https://orcid.org/0000-0002-8390-3234
Ji-Paraná - Rondônia

RESUMO: Esta pesquisa está situada no âmbito da formação inicial de professores de matemática no contexto da Educação Matemática e visa descrever os encaminhamentos metodológicos que estão sendo empregados em pesquisas sobre a formação inicial de professores de matemática. Neste estudo, a abordagem que predominou foi a qualitativa de caráter bibliográfico e exploratório, envolvendo o levantamento de teses com o descritor de formação inicial de professor de matemática no Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal (RCAAP), com o recorte para o período de 2015 a 2019, que consiste em 112 produções, nas quais 39 teses foram selecionadas pelo critério de escolha em teses realizadas no Brasil e que abordam a formação inicial do professor de matemática no Brasil. A partir do levantamento realizado, foi possível analisar que o tipo de metodologias evidenciadas na maior parte das teses de doutoramento compreendidas nos últimos cinco anos caracteriza a abordagem qualitativa. Entretanto, houve pesquisas que recorreram a fundamentos metodológicos quanti-qualitativos, e também quantitativos. Ainda neste contexto, alguns trabalhos abordaram: História Oral, Método Materialista Histórico-Dialético, Teoria Histórico-Cultural (THC) e Engenharia Didática, de modo que pela investigação realizada compreende-se que há uma predominância de características metodológicas de natureza qualitativa.
PALAVRAS - CHAVE: Metodologia de pesquisa. Professor de Matemática. Formação inicial.

METHODOLOGICAL PATHS OF RESEARCH ON THE INITIAL TRAINING OF MATHEMATICS TEACHERS

ABSTRACT: This research is situated in the scope of initial training of mathematics teachers in the context of Mathematical Education and aims to describe the methodological approaches that are being employed in research on the initial training of mathematics teachers. In this study, the approach that predominated was qualitative of bibliographic and exploratory nature, involving the survey of theses with the descriptor initial formation of mathematics teachers in the Scientific Open Access Repositories of Portugal (RCAAP), with the cut-off for the period of 2015

to 2019, consisting of 112 productions, in which 39 theses were selected by the criterion of choice in theses carried out in Brazil and that address the initial training of mathematics teachers in Brazil. From the survey, it was possible to analyze that the type of methodologies evidenced in most of the doctoral theses in the last five years characterizes the qualitative approach. However, there were researches that resorted to quanti-qualitative methodological foundations, and also quantitative methodological foundations. Still in this context, some works addressed: Oral History, Historical-Dialectical Materialist Method, Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) and Didactic Engineering, so that by the research carried out it is understood that there is a predominance of methodological characteristics of qualitative nature.
KEYWORDS: Research methodology. Mathematics teachers. Initial training.

1 | INTRODUÇÃO

O estudo compõe uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM), *Campus* de Ji-Paraná, Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Como objetivo tem por intuito descrever os encaminhamentos metodológicos que estão sendo empregados nas pesquisas sobre a formação inicial dos professores de matemática, em teses publicadas no Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal (RCAAP).

O RCAAP obteve o marco de seu surgimento em julho de 2008, com a primeira iniciativa nacional de acesso aberto e foi elevada a Agência para a Sociedade do Conhecimento (UMIC) e operacionalizada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCCN) com o apoio da Universidade do Minho. Destarte, o RCAAP têm se constituído como um banco de dados de pesquisas e,

> Em 2010, o portal RCAAP passou a agregar os conteúdos científicos produzidos no Brasil disponibilizados a partir do agregador mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Assim, o portal constitui-se como um ponto único de pesquisa, descoberta, localização e acesso a milhares de documentos de caráter científico e académico, nomeadamente artigos de revistas científicas, comunicações a conferências, teses e dissertações, distribuídos pelos repositórios que integram a rede, quer nacionais, quer brasileiros. (PORTAL RCAAP, 2020).

E neste contexto do RCAAP, a formação inicial de professores de matemática dentro do campo da Educação Matemática, tem sua relevância ao proporcionar uma visão geral das metodologias abordadas sobre o tema nos últimos cinco anos, e em consonância, almeja este estudo também apresentar e explorar quais são as pesquisas brasileiras neste repositório.

2 I O REFERENCIAL TEÓRICO IDENTIFICADO NAS METODOLOGIAS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NAS TESES DA RCAAP

Para averiguar os aspectos metodológicos abordados nas investigações sobre a formação inicial de professores de matemática esta pesquisa bibliográfica utilizou como base o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), com recorte para as teses de doutoramento brasileiras nos anos de 2015 a 2019. No RCAAP foram encontradas 112 teses de doutoramento sobre o tema, sendo selecionados 39 trabalhos mediante o descritor estabelecido para a investigação que mais a frente será abordado.

No que se refere à análise, sobre a abordagem metodológica das teses, buscou-se identificar como os trabalhos estavam estruturados, ou seja, que abordagens os pesquisadores buscaram como referência metodológica para realização de suas pesquisas e quais teóricos eles trouxeram para esse processo, quais tipos de instrumentos utilizados para a coleta de dados e por quais procedimentos de análise foram usados nos dados.

Nesse sentido, realizar reflexões sobre as metodologias de pesquisas no contexto da formação inicial de professores de matemática foi relevante, pois possibilitou verificar como ocorreu, além de contribuir na definição da abordagem metodológica para pesquisas que se encontram em fase inicial ou no processo de adequação do projeto de pesquisa.

Além do contexto, em relação à abordagem (qualitativa, quantitativa ou mista) tem-se a classificação quanto aos procedimentos técnicos, e passamos a enunciar as principais correntes identificadas nas pesquisas.

A História Oral na Educação Matemática tem sua análise metodológica reestruturada nos estudos relacionados aos sociólogos, antropólogos e historiadores, e nos dias atuais têm sido bastante recorrida nas investigações da História da Educação Matemática. O autor Garcia enfatiza a História Oral como uma metodologia de pesquisa de natureza qualitativa, e descreve: “um trabalho de História Oral é, pois, sempre, um inventário de perspectivas irremediavelmente perpassado pela subjetividade, um desfile de memórias narradas, um bloco multifacetado de verdades enunciadas (GARNICA, 2010, p. 31).”

Com base na Teoria Histórico-Cultural (THC), Freitas (2007) menciona que:

> [...] essa perspectiva teórica traz implicações que se refletem nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em ciências humanas exigindo uma coerência do pesquisador na concepção e uso dos instrumentos metodológicos para a coleta e análise de dados bem como na construção dos textos com a discussão dos achados. (FREITAS, 2007, p. 5).

Assim, na análise da THC, também reconhecida como Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, o autor busca aspectos com a finalidade de construir um estudo com fundamentos nas ciências humanas.

O método Materialista Histórico-Dialético de Karl Marx, segundo Carvalho (2008, p. 164) resumidamente é “um método que procura compreender a história materialística

e dialeticamente como ciência – explica as articulações, as passagens, a transformação de umas formações em outras, etc., mas não oferece o mesmo elenco de categorias para explicar todas a um só tempo.” E enfatiza, “o essencial é a diferença essencial.”Assim, pode-se mencionar que neste método de pesquisa abrange como ocorre as mudanças ao longo da história dos seres humanos.

A metodologia fundamentada na Engenharia Didática, com origem Francesa “ [...] caracteriza-se, em primeiro lugar, por um esquema experimental baseado em “realizações didáticas” em sala de aula, isto é, na concepção, realização, observação e análise de sessões de ensino.”(ALMOULOUD; COUTINHO, 2008, p. 64).

Segundo estes autores, a Engenharia Didática pode ser caracterizada como um estudo experimental pelo registro que estabelece modo de validação associados, sendo: “a comparação entre análise a priori e análise a posteriori. Tal tipo de validação é uma das singularidades dessa metodologia, por ser feita internamente, sem a necessidade de aplicação de um pré-teste ou de um pós-teste.” (ALMOULOUD; COUTINHO, 2008, p. 64). E parece possível ponderar que a maior proximidade deste procedimento é abordagem qualitativa.

É possível então identificar que a pesquisa no método quantitativo, irá buscar a veracidade dos dados em números, já a pesquisa de natureza qualitativa busca compreender o fenômeno dos dados. Mesmo havendo as peculiaridades de cada um dos métodos, os autores Minayo e Sanches (1993) ainda abordam que quando o pesquisador necessitar utilizar em sua investigação tanto o método quantitativo, envolvendo tratamento estatístico, quanto qualitativo não irá causar contradição entre essas duas categorias de pesquisas, pois o que existe de diferença, sejam em procedimentos ou instrumentos, tem por desígnio de complemento para compreender o objeto de estudo.

Com relação às metodologias elucidadas, destaca-se que todas abordadas nessa breve categorização foram localizadas nos aspectos metodológicos durante o panorama das teses, vale mencionar que cada uma possui características peculiares a adequação de sua problematização, e a maneira de como usá-las é pertinente, podem ser exploradas para novas pesquisas.

3 | O CAMINHO METODOLÓGICO - COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DAS TESES DA RCAAP SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Nesta pesquisa adotou-se o uso da abordagem qualitativa de caráter bibliográfico e exploratório, entendido para:

> Desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. (GIL,2012, p. 27)

Assim sendo, o material analisado constitui-se de teses publicadas no banco de Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal (RAACP), com o recorte temporal dos anos de 2015 a 2019. A escolha dos anos citados se deu pelo fato de se tratar de pesquisas recentes no contexto da formação inicial de professor de matemática. O levantamento das teses foi realizado no período de 20 a 25 de junho de 2020.

Com a finalidade de selecionar somente os trabalhos que abordam o contexto da formação inicial do professor de matemática no Brasil, acessou-se o sitio[1] do repositório utilizando o descritor: formação inicial do professor de matemática. Por conseguinte, selecionou as pesquisas dos anos de 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019 que se tratava de teses de doutoramento. Para a seleção das pesquisas, procedeu na leitura dos resumos das pesquisas, com o intuito de selecionar as pesquisas que tratavam especificamente da formação inicial do professor de matemática no Brasil. Visto que, algumas pesquisas tinham como foco a formação inicial do professor em outras áreas, ou seja, pedagogia, biologia, entre outras. Após a leitura dos resumos chegou-se ao quantitativo de trinta e nove teses de doutoramento envolvendo o recorte para a matemática.

Para a apresentação dos dados organizou-se cinco quadros, sendo os quadros estruturados por ano. Para a descrição dos dados, foi realizada a leitura minuciosa, a fim de identificar: título, autor, orientador, co-orientador, a Instituição de Ensino Superior (IES), objetivos e a abordagem metodológica.

Título	Autor (a) e Orientador(a)/ Co-orientador(a)	IES	Abordagem Metodológica
Atividade orientadora de ensino de geometrias na perspectiva lógico-histórica: Unidade entre ensino e aprendizagem na formação inicial de professores de matemática	Talita Secorun dos Santos Maria do Carmo de Sousa	Universidade Federal de São Carlos	Qualitativa: questionário, atividades de ensino, diário de campo e narrativas.
Modelagem matemática na educação básica: obstáculos e dificuldades apontados por professores	Amauri Jersi Ceolim Ademir Donizeti Caldeira	Universidade Federal de São Carlos	Qualitativa: Análise textual discursiva. Questionário com questões fechadas, abertas e mistas.
A autorregulação da aprendizagem na formação de um educador matemático na modalidade a distância: uma proposta de articulação curricular	Patrícia da Conceição Fantinel José Valdeni de Lima/ Cleci Maraschin	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Quantitativa com auxílio da análise qualitativa: delineamento pré-experimental, questionário e entrevista.

1 https://www.rcaap.pt.

Do improviso às possibilidades de ensino: estudo de caso de uma professora de matemática no contexto da inclusão de estudantes cegos	Lessandra Marcelly Sousa da Silva Miriam Godoy Penteado	Universidade Estadual Paulista Instituto de Geociências e Ciências Exatas	Qualitativa: estudo de caso, relatos de experiência.
O estágio no contexto dos processos formativos dos professores de Matemática para a Educação Básica: entre o proposto e o vivido	Erika Barroso Dauanny Selma Garrido Pimenta.	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	Qualitativa apoiada em dados quantitativos: análise documental, observação, aplicação de questionário, entrevista, e diário de campo.
A construção de instrumentos matemáticos didáticos com tecnologia digital: uma proposta de empoderamento para licenciandos em Matemática	Antônio José de Barros Neto Gerson Pastre de Oliveira	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Qualitativa descritiva: análise de conteúdo, observação participante, o software Scratch e as atividades componentes da sequência didática.
O uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação na formação de professores: uma experiência na licenciatura em matemática	Rosefran Adriano Gonçales Cibotto Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	Universidade Federal de São Carlos-SP	Qualitativa: com levantamento bibliográfico; diários: de campo, bordo, e observação; experiência formativa; entrevistas semiestruturadas; gravação das aulas práticas em áudio e vídeo.

Quadro 01 –Teses sobre Formação Inicial de Professores de Matemática no RAACP- Portugal de 2015.

Fonte: Adaptado do banco de Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal (RAACP), ano de 2015.

Inicialmente, no processo de busca, no ano de 2015 foram obtidas 29 teses referente ao ano de 2015, sendo que após a leitura dos resumos das pesquisas chegou-se ao quantitativo de 07 teses de doutoramento. Quanto aos aspectos metodológicos observou-se que 06 pesquisas utilizaram-se da abordagem qualitativa. Somente a pesquisa de Fantinel, tem como metodologia a abordagem quantitativa. Em relação aos instrumentos de coleta de dados, destacaram-se os seguintes: o questionário, entrevista, narrativa, diário de campo, diário de observação, análise documental, gravação de aulas em áudio e vídeo.

A pesquisa de Santos (2015) buscou fundamentos em Bogdan e Biklen (1999) para distinguir a metodologia enquanto qualitativa. O trabalho de Ceolim (2015), com metodologia qualitativa usou três referências para justificar a opção metodológica, sendo: Alves-Mazzotti; Gewandsznajder (2001), Ghedin; Franco (2008), Moraes (2003).

A tese de Fantinel (2015), uma análise quantitativa com colaboração de dados qualitativos seguiu um delineamento pré-experimental com embasamento nos referenciais teóricos Campbell; Stanley (1979) e Cozby (2012).

Na pesquisa de Silva (2015) buscou referência de Ludke e Andre (1986) para

ressaltar os aspectos de abordagem qualitativa. A tese de Dauanny (2015) caracterizada por abordagem qualitativa com apoio em dados quantitativos recorreu nos aspectos metodológicos aos pesquisadores Minayo (2012), Ludke e Andre (1986). O trabalho de Barros Neto (2015) e Cibotto (2015) recorreram aos autores Bogdan e Biklen (2010), Bogdan e Biklen (1994) na análise qualitativa.

Título	Autor (a) e Orientador(a)/ Co-orientador(a)	IES	Abordagem Metodológica
Formação inicial e base de conhecimento para o ensino de matemática na perspectiva de professores iniciantes da educação básica	Eliana Alves Pereira Leite Cármen Lúcia Brancaglion Passos	Universidade Federal de São Carlos-SP/ UFSCar	Qualitativa com investigação indutiva, naturalística, e descritiva. Pesquisa de campo: questionário com questões fechadas e entrevista semiestruturada.
Educação matemática crítica e as implicações sociais da ciência e da tecnologia no processo civilizatório contemporâneo: embates para formação de professores de matemática	Paula Andrea GrawieskiCiviero Walter Antonio Bazzo	Universidade Federal de Santa Catarina	Qualitativa e com abordagem histórico-dialética, estudo bibliográfico e documental, questionário, entrevista.
O PIBID e as relações com o saber, aprendizagem da docência e pesquisa : caracterização de uma intervenção na formação inicial de professores de matemática	Diego Fogaça Carvalho MarinezMeneghello Passos	Universidade Estadual de Londrina	Qualitativa: análise textual discursiva, entrevista semiestruturada e pesquisa participativa,.
Álgebra linear na licenciatura em Matemática: contribuições para a formação do profissional da educação básica	Eneias de Almeida Prado Barbara Lutaif Bianchini	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (PUC-SP)	Qualitativa: análise documental, entrevistas, gravação de e vídeo.
Representação social sobre o ensino de matemática de licenciandos vinculados ao pibid: dinâmica de formação	Silvia Regina Pereira de Mendonça Erika dos Reis Gusmão Andrade.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Qualitativa: interativa, análise documental, questionário.
A relação entre a álgebra acadêmica e a álgebra escolar em um curso de licenciatura em matemática: concepções de alunos e professores	Daniela Miranda Fernandes Santos Maria Raquel Miotto Morelatti	Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp/ Câmpus de Presidente Prudente	Qualitativa: delineamento descritivo analítico, análise documental, questionário e entrevista.

A prática como componente curricular via projeto integrado de prática educativa (pipe) no ensino de estatística na universidade: implementação e implicações na Formação Inicial do Professor de Matemática	Márcia Rodrigues Luiz da Silva Maria Lúcia Lorenzetti Wodewotzki	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Rio Claro	Qualitativa:estudo de caso, naturalista,observação com registros num diário de campo, entrevista, análise de documentos; ambiente virtual, questionário.
A formação do professor de matemática em interface com o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: as representações de licenciandos e supervisores	Silvana Pucett NorinêsPanicacci Bahia	Universidade Metodista de São Paulo	Quali-quantitativa: questionário com questões abertas e fechadas, entrevista, análise do conteúdo.

Quadro 02 – Teses sobre Formação Inicial de Professores de Matemática no RAACP- Portugal de 2016.

Fonte: Adaptado do banco de Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal (RAACP), ano de 2016.

No processo de investigação, no ano de 2016 foram identificadas 21 teses que constituíram 20 de acesso aberto e 01 acesso embargado. Em seguida foi realizada a leitura e chegou-se a 08 teses de doutoramento. Somente a pesquisa de PUCETT (2016), apresenta como metodologia a abordagem mista ou quali-quantitativa.

O trabalho de Leite (2016) apoiou-se na abordagem qualitativa, com referência em: Bogdan e Biklen (1994), Alves (1991), e Patton (1986), a investigação foi indutiva, naturalística, e descritiva com os seguintes instrumentos: pesquisa de campo, questionário com questões fechadas e entrevista semiestruturada. Na pesquisa de Civiero (2016), com abordagem qualitativa com referências nos autores: Bicudo (2013), Ludcke e André (1986), Borba (2004), na análise histórico-dialética, a autora menciona a definição de Larrosa (1996), e nos instrumentais foi realizado um estudo bibliográfico e documental, questionário e entrevista. A pesquisa de Carvalho (2016) teve aspectos de abordagem qualitativa e análise textual discursiva baseado em Flick (2009), com os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada e pesquisa participativa.

A pesquisa de Prado (2016) teve na pesquisa a abordagem qualitativa fundamentada em Denzin e Lincoln (2010) com análise documental além mais recorreu aos instrumentos: entrevistas, gravação e vídeo. A pesquisa de Mendonça (2016) recorreu-se se a abordagem qualitativa interativa com aspectos apoiados em Olivera (2010); Gondim (2010); e Menga, Ludke e André (1986) com análise documental, e aplicação de questionário. A pesquisa de Santos (2016) buscou características metodológicas de abordagem qualitativa de vários pesquisadores sendo: Lüdke e André (1986), Borba (2004), Bogdan e Biklen (1994), D´Ambrósio (2004), e Gil (2008) com delineamento descritivo analítico, e análise documental com os instrumentos questionário e entrevista. Na tese de Silva (2016), com abordagem

metodológica qualitativa fundamentada nas referências teóricas: Denzin e Lincoln (1994), Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), Bardin (1977), Alves-Mazzotti (2004), com estudo de caso e naturalista, com os instrumentos: observação com registros num diário de campo, entrevista, análise de documentos, ambiente virtual, e aplicação de questionário.

A tese de Pucett (2016), recorreu no método misto ou quali-quantitativa e teve como referências Minayo e Sanches (1993); e Tréz (2012), nos instrumentos foram utilizados: questionário com questões abertas e fechadas, entrevista, análise do conteúdo.

Título	Autor (a) e Orientador(a)/ Co-orientador(a)	IES	Abordagem Metodológica
Aprendizagens sobre modelagem matemática em uma comunidade de prática de futuros professores de matemática	Bárbara Cândido Braz Lilian Akemi Kato	Universidade Estadual de Maringá	Qualitativa: Gravação em áudio e em vídeo, diário de campo, registros das produções dos futuros professores e entrevistas.
Resolução de problemas e investigação matemática: um processo de intervenção formativa para licenciandos em Matemática	Gabriela Castro Silva Cavalheiro Renata Cristina GeromelMeneghetti	Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru/ UNESP	Qualitativa: estudo do caso, questionários, análise documental, observação participante e entrevista, análise textual discursiva.
A avaliação da aprendizagem na licenciatura em matemática: O que dizem documentos, professores e alunos?	Claires Marcele Sada Saddo Ag Almouloud	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Qualitativa: estudo de caso,pesquisa documental, entrevista, análise de conteúdo.
Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino do corpo dos números racionais na formação de professores de matemática	Henrique Rizek Elias Angela Marta Pereira das Dores Savioli/ Alessandro Jacques Ribeiro	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Qualitativa interpretativa: entrevistas, análise de livros e pesquisas.
Uma proposta de ensino de Álgebra Abstrata Moderna, com a utilização da Metodologia de Ensino-Aprendizagem Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas, e suas contribuições para a Formação Inicial de Professores de Matemática	Nilton Cezar Ferreira Lourdes de la Rosa Onuchic	Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual, campus de Rio Claro	Qualitativa no modelo de Romberg-Onuchic: pesquisa de campo, entrevistas, elaboração e implementação de um projeto de ensino.

Manifestação da Prática do Professor que Ensina Matemática: aproximações com uma Comunidade de Prática	Carolina Augusta Assumpção Gouveia Rosana Giaretta SguerraMiskulin Rio Claro (SP) 2017	Instituto de Geociências e Ciências Exatas Da Universidade Estadual, campus de Rio Claro	Qualitativa interpretativa: análise de conteúdo, Questionário, Curso de Extensão.

Quadro 03 – Teses sobre Formação Inicial de Professores de Matemática no RAACP- Portugal de 2017.

Fonte: Adaptado do banco de Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal (RAACP), ano de 2017.

No ano de 2017 foram obtidas 18 teses, constituindo 16 de acesso aberto e 02 de acesso restrito localizado nos sitios[2]. Posteriormente a leitura chegou-se ao quantitativo de 06 teses de doutoramento e todas as teses utilizaram-se a metodologia qualitativa.

O trabalho de Braz (2017), com metodologia qualitativa utilizou para referência Garnica (2012), e recorreu-se aos instrumentos: Gravação em áudio e em vídeo, diário de campo, registros das produções dos futuros professores e entrevistas.

A pesquisa de Cavalheiro (2017), com abordagem qualitativa buscou referência de Bogdan e Biklen(1994), Lüdke e André (2013) e apoiou-se no estudo do caso, questionários, análise documental, observação participante, entrevista e análise textual discursiva como procedimentos metodológicos. Na tese de Marcele Sada (2017), a metodologia foi qualitativa com referência em Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (2013), e Severino (2007), com procedimento técnico do estudo de caso, pesquisa documental, entrevista, análise de conteúdo. A tese de Rizek Elias (2017) teve a abordagem qualitativa interpretativa de Bogdan e Biklen (1994), Esteban (2010), e Lessard-Hébart, Goyette e Boutin (1994), com contribuição dos seguintes instrumentos: entrevistas, análise de livros e pesquisas. A pesquisa de Ferreira (2017) teve abordagem qualitativa, como referência em Bicudo (2010), Goldenberg (2004), e Kauark et al (2010) buscou-se na análise qualitativa o exemplo de Romberg-Onuchic, com pesquisa de campo, entrevistas, elaboração e implementação de um projeto de ensino. Na pesquisa de Gouveia (2017), teve características teóricas relacionadas à pesquisa qualitativa de Bogdan e Biklen (1994), Bicudo (2011) e, recorreu-se à análise de conteúdo Bardin (2011) com uso de questionário e curso de extensão como instrumentos.

2 http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/48665 e http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/46027.

Título	Autor (a) e Orientador(a)/ Co-orientador(a)	IES	Abordagem Metodológica
Matemática sociocultural versus matemática acadêmica no Contexto do futuro professor: um estudo etnomatemático	Paulo Policarpo Campos Ewerton Lüdke	Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Qualitativa: observação participante, entrevista semiestruturada e o documento de avaliação, transcrições de falas, até mesmo análise do autor de atuação como professor/ pesquisador da turma em formação.
Identidade docente: Inter-relações entre Cursos de licenciatura em matemática e a Profissionalidade do professor	Vanessa Cerignoni Benites-Bonetti Rosana GiarettaSguerraMiskulin	Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)	Qualitativa: Análise documental, Questionário, entrevistas e análise de conteúdo.
Tecnologias digitais em cursos de licenciaturas em Matemática de uma universidade pública paulista	Maria Francisca da Cunha Sueli LiberattiJavaroni	Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)	Qualitativa: análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de Licenciatura investigados, questionário e entrevista.
Vídeos de conteúdo matemático na formação inicial de professores de Matemática na modalidade a distância	Sandro Ricardo Pinto da Silva Sueli LiberattiJavaroni	Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Qualitativa: observação participante no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, que era o ambiente natural das disciplinas; entrevistas com as professoras das disciplinas de estágio,questionários respondidos pelos licenciandos e professoresVídeos produzidos pelos licenciandos, trocas de e-mails e mensagens utilizando o aplicativo WhatsApp.
Constituindo-se professor de matemática: relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado, determinantes da aprendizagem da docência	Patrícia Perlin Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes PatriciaSandalo Pereira	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS)	Teoria histórico-cultural (THC), questionário, relatórios de estágio, diário de registro da pesquisa formadora.

A apropriação dos aspectos constituintes da Atividade Pedagógica por professores de Matemática em formação inicial	Maria Marta da Silva Wellington Lima Cedro	Universidade Federal de Goiás	Método de análise dialética do materialismo histórico com gravações audiovisuais e entrevistas.
Pibid: Significados na formação inicial de professores de matemática	Maria Aparecida Silva de Souza Saddo Ag Almouloud	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	Qualitativa: questionários; entrevistas semiestruturadas; análise documental dos relatórios.
Delineando uma pesquisa: Legitimidades para a disciplina de cálculo na formação do professor de matemática	Laís Cristina VielGereti Angela Marta	Universidade Estadual de Londrina	Metodologia História Oral, e entrevistas.

Quadro 04 – Teses sobre Formação Inicial de Professores de Matemática no RAACP- Portugal de 2018.

Fonte: Adaptado do banco de Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal (RAACP), ano de 2018.

No procedimento de pesquisa, no ano de 2018 foram obtidas 23 teses, sendo 22 de acesso aberto e 01 de acesso restrito localizado no sitio[3]. Depois da leitura chegou-se ao quantitativo de 08 teses de doutoramento.

A tese de Campos (2018), com metodologia qualitativa com as referências: Vianna (2003), Ludke e André (1986) e Carrasco e Hernández (2000), Duarte (2002), Flick (2004), Martins (2004), Triviños (1992). E apresentou nos procedimentos os seguintes instrumentos: observação participante, entrevista semiestruturada e o documento de avaliação, transcrições de falas, até mesmo análise do autor de atuação como professor/pesquisador da turma em formação. A tese de Benites-Bonetti (2018), estruturada na metodologia qualitativa citou Schwandt (2006), Schwandt (2006), Bicudo (2012), Denzin e Lincoln (2006), Borba (2004), Devechi; Trevisan (2010). E usou como procedimentos: análise documental, questionário, entrevistas e análise de conteúdo. O trabalho de Cunha (2018), com metodologia qualitativa utilizou na análise dos dados a proposta apresentada por Bogdan e Biklen (1994), que consiste no desenvolvimento de categorias de codificação, recorreu-se aos seguintes métodos e instrumentos: análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de Licenciatura investigados, questionário e entrevista. A investigação de Sando R. P. da Silva (2018) apresentou metodologia qualitativa de acordo com a referência de Bogdan e Biklen (1994, p. 16), Minayo (2014), utilizou os instrumentos: observação participante no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, que era o ambiente natural das disciplinas; entrevistas com as professoras das disciplinas de estágio, questionários respondidos pelos licenciandos e professores vídeos produzidos pelos licenciandos, trocas de e-mails e mensagens utilizando o aplicativo WhatsApp.

A tese de Perlin (2018), buscou aspectos metodológicos na Teoria Histórico-Cultural

3 http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/56466

(THC), nas referências de Freitas (2007), Cedro e Nascimento (2017), Araujo e Moraes (2017), utilizou os instrumentos: questionário, relatórios de estágio, diário de registro da pesquisa formadora. O trabalho de Maria M. Silva (2018) definiu Materialismo Histórico Dialético como método de análise da investigação, teve como referências: Vigotski (1995), Kosik (1969), e Marx (1971). E empregou os instrumentos: gravações audiovisuais e entrevistas. A tese de Souza (2018), de natureza qualitativa, utilizou referências: Minayo (2002), Lüdke; André (1986) e recorreu aos questionários, entrevistas semiestruturadas, análise documental dos relatórios. E aos resultados da pesquisa para examinar os discursos dos bolsistas do PIBID, a pesquisa buscou a análise de dados multidimensionais, empregando o método de análise de similaridade e de análise Coesitiva, mediante o uso do software CHIC (Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva).

A tese de Gereti (2018) envolveu História Oral apoiada nos teóricos: Alberti (2004), Garnica (2010), Garnica e Fernandes (2015), Silva (2011). E amparou-se nas entrevistas para exploração dos dados na pesquisa.

Título	Autor (a) e Orientador(a)/ Co-orientador(a)	IES	Abordagem Metodológica
Formação continuada de professores com o uso de Tecnologias Digitais: produção de atividades de conteúdos matemáticos a partir do currículo paulista	Tiago Giorgetti Chinellato Sueli LiberattiJavaroni	Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro	Qualitativa:gravações em vídeos, dos encontros do curso e em áudios, de relatos do pesquisador, aplicação de questionários, vídeo-gravação dos diálogos com os docentes, atividades realizadas com os Cadernos dos Aluno/ Professor e o Caderno de Campo do pesquisador.
Estado da arte das pesquisas acadêmicas brasileira sobre etnomatemática e formação de professores (de 2006 a 2016)	Luzitânia Dall’Agnol Saddo Ag Almouloud.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Qualitativa: estudo de caráter documental e bibliográfico, com metodologia em pesquisa do estado da arte ou estado do conhecimento
Possibilidades do uso da Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas em um Curso de Licenciatura Matemática na Rede Federal de Educação Tecnológica no Estado de São Paulo	Egídio Rodrigues Martins Lourdes de la Rosa Onuchic	Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro	Qualitativa: entrevistas semiestruturada e aplicação de um projeto em um dos campi do IFSP, o campus de Araraquara.

A atividade de ensino de matemática na formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos	Jackelyne de Souza Medrado Roberto Nardi /Marisa da Silva Dias	Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru	Método de investigação embasado na lógica dialética com questionário aberto, observação diário de campo.
Construção de um percurso de estudo e pesquisa para formação de professores: o ensino de cônicas	Ricardo Nicasso Benito Maria José Ferreira da Silva	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Qualitativa baseada em princípios da Engenharia Didática.
Contribuições do subprojeto PIBID/matemática/UFN: percepções de egressos do programa	Lozicler Maria Moro dos Santos Marcos Alexandre Alves	Universidade Franciscana, Santa Maria - RS	Qualitativa: Estudo de caso.
Aprendizagem de futuros professores de matemática: um olhar Sobre prática social e identidade	Jamerson dos Santos Pereira Andreia Maria Pereira de Oliveira	Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana	Natureza qualitativa com observação gravações em áudio e vídeo, e também registrada pelo pesquisador por diário de campo, bem como pela realização de questionário e entrevista.
Contribuições das representações semióticas para compreensão de conceitos fundamentais para o cálculo diferencial e integral por alunos de um curso de licenciatura em matemática	Vânia Bolzan Denardi Eleni Bisognin/ Silvia Maria de Aguiar Isaia	Universidade Franciscana, Santa Maria - RS	Qualitativa e de natureza exploratória, do tipo estudo de caso, teve a Engenharia Didática como metodologia de pesquisa e ensino, e diário de campo.
Problemas desencadeadores de aprendizagem na organização do ensino: sentidos em movimento na formação de professores de matemática	Wellington Pereira das Virgens Vanessa Dias Moretti	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	Metodologia materialista histórico-dialética, gravações de aulas transcritas, relatórios finais de estágios.
A formação de professores de matemática no curso do MIT/Univale: marginalidade, protagonismo e extinção (Minas Gerais: 1968-2012)	Ana Catarina Cantoni Roque Maria Laura Magalhães Gomes	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Qualitativa: Metodologia da História Oral, narrativas foram obtidas a partir da gravação, transcrição e textualização de entrevistas realizadas com esses sujeitos.

Quadro 05 – Teses sobre Formação Inicial de Professores de Matemática no RAACP- Portugal de 2019.

Fonte: Adaptado do banco de Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal (RAACP), ano de 2019.

Destaca-se que no ano de 2019 foram obtidas 21 teses que se refere ao ano de 2019, todas se encontravam em acesso aberto. Após a leitura chegou-se ao quantitativo de 10 teses de doutoramento.

A tese de Dall'Agnol (2019) teve como referências no percurso da metodologia: Bogdan e Biklen (1994), Borba (2013), Creswell (2014), Fiorentini e Lorenzato (2009), Flick (2009), Lakatos (2011). E buscou em Flick (2009), Montoya (2005), Soares (2000), para dar encaminhamento a pesquisa bibliográfica. Para responder ao objetivo principal, a pesquisa recorreu ao estudo de caráter documental e bibliográfico, com metodologia em pesquisa do estado da arte ou estado do conhecimento. A tese de Martins (2019), com metodologia qualitativa buscou referencias em: Lüdke e André (2008), Martins (2008), D`Ambrósio (2006), Bogdan e Biklen (1994), Rosa e Arnoldi (2006). Nos procedimentos da pesquisa realizaram-se entrevistas semiestruturada e aplicação de um projeto no *Campus* de Araraquara - IFSP.

A tese Medrado (2019) para sua tese teve como referência: Kosik (1976) para o Materialista Histórico-Dialético, fundamentado por Karl Marx, Kopnin (1978), Araujo e Moraes (2017), Pasqualini, Martins (2015). Com método de investigação embasada na lógica dialética recorreu ao questionário aberto, observação e diário de campo. O trabalho de Benito (2019), com metodologia de pesquisa qualitativa desenvolvida a partir da Teoria Antropológica do Didático, baseada em princípios da Engenharia Didática, citou-se os seguintes teóricos: Bosch (2015), Barquero e Bosch (2015). A pesquisa de Santos (2019), com metodologia qualitativa, com procedimento no estudo de caso, teve como referência: Lüdke e André (1986), O estudo de caso Godoy (1995), Gil (2007), Santos (2019).

A tese de Pereira (2019), obteve a caracterização do cenário da prática na pesquisa qualitativa Alves-Mazzotti (2002), Oliveira (2003), Strauss e Corbin (2008). E os dados forma obtidos por: observação, gravações em áudio e vídeo, registro pelo pesquisador no diário de campo, bem como pela realização de questionário e entrevista. A pesquisa de Denardi (2019) de abordagem qualitativa de natureza exploratória, do tipo estudo de caso, também apresentou a Engenharia Didática como método de pesquisa e ensino, análises prévias, concepção e análise a priori, experimentação, análise a posteriori, validação, e diário de campo, e buscou-se aproximações na referência de Artigue (1996), Almouloud e Coutinho (2008), Silva, Barone e Basso (2014). A tese de Virgens (2019) apresentou uma metodologia Materialista Histórico-Dialética, com gravações de aulas transcritas e relatórios finais de estágios. E as referências foram: Vygotsky (1991), Cedro (2008), Martins (2006), Teixeira (2005).

Por fim, a pesquisa de Roque (2019), com fundamentos metodológicos da História Oral teve base nos seguintes teóricos: Garnica (2004), Goldenberg (2004), Galvão e Lopes (2010). E se utilizou de narrativas a partir da gravação, transcrição e textualização de entrevistas.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa sobre as teses que tratam sobre a Formação Inicial de Professores de Matemática, no período de 2015 a 2019, extraídas do banco do Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal (RCAAP) e, que se constitui em 112 produções, nos quais foram selecionadas 39 teses pelo critério de escolha em teses realizadas no Brasil foi possível analisar que o tipo de metodologias evidenciadas na maior parte das teses de doutoramento caracterizou com a abordagem qualitativa.

No entanto, houve pesquisas que recorreram a fundamentos metodológicos da pesquisa mista ou quanti-qualitiva ou quali-quantitativa, e também quantitativa. Em termos de procedimentos técnicos, alguns trabalhos deixaram bem explícitos, sendo nomeados: a História Oral, Método Materialista Histórico-Dialético, Teoria Histórico-Cultural e a Engenharia Didática, portanto, pela investigação realizada compreende-se que são de cunho qualitativo.

Quanto aos instrumentos para coleta de dados destacam-se: questionário com questões abertas e fechadas, narrativa, diário de campo, diário de observação, análise documental, gravação de aulas em áudio e vídeo, entrevista semiestruturada; estudo bibliográfico.

Assim, espera-se que essa pesquisa possibilite ponderações acerca dos aspectos metodológicos referentes aos estudos sobre formação inicial de professores de matemática no contexto dos bancos de dados dos repositórios.

REFERÊNCIAS

ALMOULOUD, S. A.; COUTINHO, C. de Q. e S. **Engenharia Didática: características e seus usos em trabalhos apresentados no GT-19/ ANPED**. REVEMAT: Revista Eletrônica de Educação Matemática. Florianópolis, v.3, nº1, p. 62-77, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã,2008.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos***.* Campinas: Autores Associados, 2006.

FREITAS, M. T. A. **A pesquisa em educação: questões e desafios**. Vertentes, São João del Rei, n. 29, p. 28-37, jan./jun. 2007.

GARNICA, A. V. M. **Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática**. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 20-35, jul/dez. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

MARCELO C. G. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** In: *Caderno de Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz.* Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

CAPÍTULO 13

A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 03/03/2021

Isabel Maria Romero Fernandez de Carvalho
Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela
Departamento de Ciências da Educação
ORCID: 0000-0002-5394-6989

Patrícia Ortiz
Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela
Departamento de Ciências da Educação

Augusto Ezequiel Afonso
Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela
Departamento de Ciências da Educação

RESUMO: O enfoque de formação baseado em competências comunicativas é uma das formas de conquista da qualidade desejada em profissionais da educação. O presente trabalho faz referência aos conhecimentos adquiridos durante a formação permanente, referente a competência comunicativa que deve ter um profissional da educação. Esta investigação procura identificar o desenvolvimento da competência profissional pedagógica na comunicação estabelecida entre docentes e estudantes na condução do processo pedagógico. Pretendeu-se determinar quais os elementos necessários considerados pelos docentes para obter uma classe comunicativa através da autoavaliação do seu desempenho profissional. Foram utilizados, para caracterizar os docentes selecionados, diferentes métodos e técnicas de comunicação centradas em três elementos: o plano da expressão, as relações estudante-docente e a forma em que se efetuam essas relações. Foi possível concluir que os docentes foram caracterizados atendendo a um grupo de aspectos que expressam as características essenciais que tipificam o seu dia-a-dia, no processo de comunicação pedagógica. O estudo também permitiu identificar as fortalezas e debilidades para confrontar as transformações que se exigem de um docente na atualidade.
PALAVRAS - CHAVE: Comunicação, Competência comunicativa.

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE EDUCATION PROFESSIONAL

ABSTRACT:The training approach based on communicative competences is one of the ways of achieving the desired quality in education professionals. The present work refers to the knowledge acquired during the ongoing formation, referring to the communicative competence that an education professional should have. This research seeks to identify the development of professional pedagogical competence in the communication established between teachers and students in the conduct of the pedagogical process. The purpose of this research was to determine the necessary elements considered by the teachers to obtain a communicative class through the self-evaluation of their professional performance. Different methods and communication techniques were used to characterize the selected teachers, focusing on three elements: the plane of expression, student-

teacher relations and the way in which these relationships take place. It was possible to conclude that the teachers were characterized considering a group of aspects that express the essential characteristics that typify their day-to-day in the process of pedagogical communication. The study also made it possible to identify the strengths and weaknesses to confront the transformations required of a teacher in actuality.
KEYWORDS: Communication, Communicative competence.

1 I INTRODUÇÃO

Angola, como em outras partes do mundo, começou no início do século XXI um processo de aperfeiçoamento da formação permanente dos docentes ao nível da Educação Superior. Esta asserção é viável na medida em que as dimensões que se assumem são as respostas imediatas às demandas mundiais relacionadas ao desenvolvimento social, científico, tecnológico e cultural em geral, facilitando assim sua inserção em diferentes contextos. Deste modo, verifica-se que o ensino universitário enfrenta uma série de desafios no que diz respeito à competência comunicativa dos profissionais da educação e do ensino.

Assim, é importante revisar a missão da Universidade, que consiste não só na formação de profissionais, mas também em redefinir muitas das suas tarefas e normas, em especial aquelas que se relacionem com as necessidades da comunidade docente em particular e da sociedade em geral, em matéria de aprendizagem e formação permanente. De referir que um dos pontos-chave na sua missão da universidade está virado ao desenvolvimento de esforços para elevar e otimizar a formação pedagógica dos docentes, contribuindo dessa maneira para a melhoria da preparação dos formados universitários enquanto potenciais profissionais para as distintas áreas.

Para que a universidade possa cumprir com as suas tarefas académicas, necessita de docentes profissionalmente bem preparados, que além do domínio do conteúdo científico, saibam, comunicar-se de forma afetiva, para ensinar o que a sociedade necessita. Daí, a importância da preparação dos docentes nessa matéria, para que, por essa via, os estudantes aprendam a aprender.

Trata-se de uma aprendizagem que promove o desenvolvimento integral do homem, possibilitando a sua participação responsável e criadora na vida social e o seu crescimento humano, comprometido com seu bem-estar e o dos outros. Aprender a conviver constitui-se numa das aprendizagens básicas, o que supõe o desenvolvimento de competências comunicativas e de interação social, do trabalho em grupo, e o desenvolvimento da compreensão, da tolerância, da solidariedade e do respeito ao outro. Do anterior se infere a pertinência do estudo da comunicação profissional pedagógica e o seu papel no desenvolvimento humano.

A compreensão do papel da comunicação no desenvolvimento da consciência humana e no exercício da ação docente tem uma importância transcendental para a instrumentação do processo educativo em geral e pedagógico em particular como processo

social de interação entre docentes e discentes, tal como o compreende a comunicação profissional pedagógica. Como resultado do teste de personalidade realizado pelos estudantes na disciplina “teoria e prática de testes psicológicos”, permitiu constatar-se que existe um insuficiente desenvolvimento da competência profissional pedagógica, na comunicação entre os docentes e os seus estudantes na condução do processo pedagógico, tendo essa situação sido declarada como um problema.

Entre algumas das causas mais gerais que provocam insuficiências na comunicação podemos citar as seguintes:

a) A descontextualização da preparação permanente dos professores que os leva a negligenciar as necessidades individuais de aprendizagem;

b) Promoção de tipos de aprendizagem apoiadas em métodos de ensino que pouco estimulam o processo de reflexão dos alunos, na apresentação de problemas e na busca de soluções dos problemas a partir do contexto ou da realidade educativa;

c) Não se favorecem interações que possibilitem experiências de aprendizagem grupal e a autotransformação do docente;

d) Preparação pouco adequada dos docentes no que diz respeito a competência para a investigação e inovação sobre problemáticas com a sua classe, a da sua escola e o contexto comunitário;

e) Existe uma pobre sistematização e concretização do processo de formação de competências comunicativas.

Das causas anteriores derivaram determinadas consequências, das quais destacamos:

a) Insuficiente competência para processar e veicular a informação científica;

b) Pouco domínio e pouca habilidade para iniciar e concluir uma intervenção;

c) Não se obtém um processo de ensino-aprendizagem plenamente interativo e comunicativo, onde a relação não seja só apenas docente-estudante, mas também, estudante-docente e estudante-estudante;

d) Ausência de um comportamento democrático da parte principalmente dos professores.

2 | METODOLOGIA

O presente estudo enquadra-se numa abordagem de enfoque sistémico-estrutural. Aspirou-se propor oficinas de autoaperfeiçoamento que permitam estimular e obter o desenvolvimento da referida competência, de forma tal que os docentes sejam sujeitos ativos que participem das mudanças que se gerem no exercício da sua profissão, expressos em melhor desempenho profissional.

Foi utilizado o método de análise teórica da atividades profissional que permitiu a

análise de documentos reitores para caracterizar a profissão, assim como as estruturas e acções gerais da profissão neste nível de trabalho metodológico. Efetuou-se de igual modo uma análise do perfil de trabalho, o que possibilitou determinar as acções mais gerais que tipificam os docentes, as exigências que se reclamam destes, as *Debilidades* e *Fortalezas* que possuem para exercer a sua função profissional da educação e do ensino através da competência comunicativa profissional pedagógica.

Foram utilizadas diferentes técnicas como diferencial semântico, com o objectivo de constatar como se manifestam as perceções mútuas na relação docente-aluno; Inventário de problemas na comunicação com o objectivo de avaliar o estilo de comunicação utilizado pelo docente na sua relação docente-aluno; Escala valorativa, para conhecer como é que os alunos valorizam os seus docentes bem como o desenvolvimento da sua competência comunicativa profissional pedagógica.

O processamento estatístico foi efetuado a partir da utilização da estatística descritiva, com procedimentos como ~~a~~ o cálculo da frequência absoluta e análise percentual.

3 | A COMUNICAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTÍNUA E PERMANENTE DOS PROFESSORES

Nesta secção do trabalho faremos uma abordagem sobre comunicação e a formação dos professores mais propriamente no que diz respeito à importância da comunicação educativas de boa qualidade bem como a necessidade de os professores, no seu percurso formativo, desenvolverem a sua competência comunicativa para a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

3.1 A comunicação, suas implicações e características

Comunicação é uma palavra de origem latina (*communicare)* que quer dizer compartilhar ou fazer comum. Considera-se uma categoria poli semântica, pelo que, a sua utilização não é exclusiva de uma ciência social em particular, tendo conotações próprias da ciência de que se trate.

Deste modo, filogeneticamente a atividade e a comunicação como categorias psicológicas constituem formas de relação humana com a realidade complementar e interdependente. Assim, resulta esclarecedora a conceção histórica cultural desenvolvida pelo L. S. Vigotsky que expõe “o papel da atividade e a comunicação na socialização do indivíduo de uma posição dialética materialista” (Vygotsky, 1981:205).

Portanto, o estudo das regularidades do processo de comunicação tem um importante papel pois leva-nos a conhecer tanto o comportamento dos grupos sociais, como da personalidade do indivíduo.

A comunicação é pois a via essencial do determinismo social da personalidade, daí que na preparação de todo o profissional da educação, o estudo da comunicação tenha um lugar especial. Atualmente existem distintos enfoques no estudo da comunicação na

psicologia de orientação marxista dos quais destacamos o enfoque de B. F. Lomov; o enfoque de A. N. Leontiev e o enfoque de Elkonin e A.N. Leontiev.

Os estudos realizados nas últimas décadas a volta da relação comunicação-educação permitiram o surgimento da comunicação educativa como uma área específica das Ciências da Educação e cuja elaboração teórica metodológica não é ainda uma construção acabada.

O profissional da educação, no exercício da sua profissão desdobra-se em múltiplas acções na sua atividade pedagógica e em diferentes contextos de atuação. Estas acções exigem uma adequada formação académica, e laboral, que se sintetiza nas habilidades profissionais como núcleo essencial para um desempenho competente e o cumprimento das funções e tarefas da sua obrigação social na preparação das novas gerações de acordo com as exigências atuais.

Por outro lado, não é possível conceber a ação de dirigir o processo de ensino aprendizagem sem que exista a comunicação. Neste contexto, o objectivo que se supõe alcançar dentro de qualquer organização poderá ser possível unicamente mediante a comunicação, sem desprimor para outros elementos facilitadores. Em toda atividade humana está presente a comunicação, os objectivos, estabelecem-se acordos, esclarecem-se responsabilidades e delega-se autoridade. Faz-se também *feedbacks*, persuasões, impulsionam-se as pessoas e estimula-se ~~e~~ a sensação de pertença mediante o uso da comunicação.

Landivar (1993) define a comunicação educativa como “a área do conhecimento teórico-instrumental cujo objeto de estudo são os processos de interação próprios de toda relação humana, onde se transmitem e recriam significados”. Este autor considera que os processos de interação podem ser presenciais ou não, podendo ocorrer num mesmo espaço e tempo, podem ser formais, não formais, e, possuir diferentes graus de sistematização e complexidade tecnológica. Por finalidade educativa, a comunicação permite interpretar o propósito explícito ou não de uma pessoa ou grupo de pessoas promovendo uma conduta, uma atitude tendo em conta determinados valores, a partir dos quais se decide a ação no marco da realidade em que se inscreve.

Considerar os processos de ensino e as práticas educativas como fatos e como atos comunicativos pode parecer evidente e relevar o simples bom senso. Portanto, ensinar tem um sentido muito próximo de comunicar como nos revela (Vandevelde, 1982). A comunicação educativa e/ou pedagógica correspondem a usos particulares de linguagens, de sistemas de comunicação conhecidos e estudados em outros contextos. A comunicação pedagógica apresenta-se como um sistema heterogéneo, associando formas de expressão diferentes. Por exemplo, uma sequência de ensino pode apresentar continuidade como: uma exposição oral, o emprego de uma lousa, a projeção comentada de slides, a análise de documentos gráficos impressos, uma exposição oral etc.

Ao enfocar a relação docente-aluno e a sua efetividade no processo docente-

educativo, Berta Duram (1995) refere que para que um docente desenvolva um eficiente trabalho docente-educativo não basta o domínio das técnicas da comunicação na sala de aula, mas é imprescindível que saiba como o estabelecimento de uma adequada comunicação docente-aluno contribui na assimilação consciente, por parte do estudante, das influências educativas que se expressam na formação de convicções. A prática demonstrou que quando não se estabelece uma boa comunicação docente-aluno, as influências denominadas educativas são assimiladas formalmente pelos estudantes.

Segundo Fernández (1995), existem diferentes estilos de comunicação na relação docente-estudante, como são: o estilo democrático, autoritário, permissivos, centrado na tarefa, centrado nas relações.

Pelo anteriormente exposto, deve obter uma combinação tal que permita ao docente garantir o cumprimento das tarefas do grupo, sem afetar as suas relações. Não existe um estilo de comunicação que garanta o êxito. Utilizando qualquer um dos estilos se pode alcançar bons resultados, especialmente se se evitam os extremos.

Portanto, o domínio das habilidades comunicativas no docente constitui um aspecto de vital importância no processo docente-educativo, já que lhe permitirá ser capaz de expressar de forma clara, precisa e com o uso adequado do idioma as informações que quer transmitir. O profissional da educação, no exercício de sua profissão desdobra múltiplas acções na sua atividade pedagógica, em diferentes contextos de atuação, o qual exige uma adequada formação académica, trabalhista e inquiridora, que se sintetiza nas habilidades profissionais como núcleo essencial para um desempenho competente e assim cumprir com as funções e as tarefas de sua responsabilidade social na preparação das novas gerações.

A inter-relação entre os aspectos teóricos explicados em torno das habilidades comunicativas dos docentes como parte essencial para conformar a competência comunicativa permitiram estabelecer os fundamentos requeridos para poder clarificar uma conceptualização do que se considera um espaço de relação comunicacional democrático-participativo. Clarificação necessária no presente trabalho por constituir um fator dentro do campo de forças que interatuam dinamicamente na comunicação educativa. Para tal, são necessárias condições de viabilidade como a preparação do docente, como um dos agentes fundamentais de mudança, destacando-se o desempenho por competências.

A competência implica o desenvolvimento de “uma configuração psicológica que integra componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionais e qualidades da personalidade em estreita unidade funcional que permite a autorregulação do desempenho real e eficiente do indivíduo numa esfera especial da atividade em correspondência com o modelo de desempenho desejável, socialmente construído num contexto histórico concreto”.

Existem muitos autores que abordaram o desenvolvimento das competências destacando-se Gordillo, Hernández, Rocha e Verão. Todos eles corroboram que as

competências respondem a conhecimentos, habilidades práticas e atitudes que se requerem para exercer em propriedade um ofício ou uma atividade. Assim, se tem em conta três parâmetros fundamentais: a) A "coerência que é um saber fazer ou conhecimento implícito no campo de atuação humana" (Parra, 2010:14); b) A competência que é uma "acção que se define em relação a determinados instrumentos mediadores; c) O saber fazer num dado contexto", isto é, o "conjunto de acções que se realizam num determinado contexto e que cumprem com as exigências específicas do mesmo" (Torrado, 2000:42).

As competências possuem diferentes classificações. Para este trabalho assumimos os quatro grandes grupos: intelectuais, de socialização, técnico-práticas e de comunicação. Nesta última se destaca o manejo de novas linguagens e códigos, em que se enfatiza a competência profissional entendida como o "conjunto de características de uma pessoa que estão relacionadas diretamente com uma boa execução numa determinada tarefa de trabalho" (Caicedo, 2001:89).

As competências profissionais constituem configurações psicológicas nas quais integram-se componentes *motivacionais, cognitivos, metacognitivos e qualidades da personalidade* que possibilitam a melhoria do desempenho social desejável no contexto particular de atuação profissional.

Do anteriormente descrito chega-se à conclusão que as *competências profissionais* são adquiridas durante toda a vida e são imprescindíveis para obter fortes competências que conduzem à meta cognição do sujeito.

A *competência comunicativa* se incorpora ao pensamento cientificamente estruturado na década dos sessenta do século XX, entendida como um estado de preparação geral do sujeito. Implica assumi-la como um processo suscetível de ser moldado, formado e desenvolvido a partir de uma intervenção pedagógica pertinente que se expressa em diferentes níveis. Pressupõe concordar com a ideia de que a preparação geral faz alusão tanto à teórica, a afetiva e à prática. Isto é, inclui a preparação psicológica, a linguística e a sociocultural. Visto no plano educativo assume-se a definição de Parra (2013:12), que considera a "*Competência Comunicativa Profissional Pedagógica"* como um estado de preparação geral do docente que garante o desenvolvimento bem-sucedido das tarefas e funções da profissão docente em correspondência com as exigências dos participantes e dos contextos de atuação.

3.2 A Formação Permanente dos professores

O processo de formação permanente de educadores é compreendido como uma oportunidade e uma possibilidade de repensar as próprias realidades dos docentes, fortalecendo assim as suas capacidades de orientação, a sua sensibilidade sociocultural e a intervenção sociopedagógica. Desde esta perspectiva, a partir da realidade entende-se a formação permanente como uma atitude profissional e não tanto como um compromisso social Juntando-se a isto a necessidade de auto-aperfeiçoamento, o que implica aceder à

a novos níveis de preparação pessoal e de eficácia profissional no exercício da docência. Por outro lado, a formação permanente do docente é considerada como um recurso indispensável para melhorar e aperfeiçoar o que a sociedade atual reclama dos sistemas educativos.

Não obstante às mudanças instrumentadas e os esforços desdobrados para obter maior qualidade no desempenho profissional pedagógico, na ordem teórica metodológica ainda não se satisfazem as exigências que a situação atual expõe ao trabalho docente-educativo do docente. Isto demonstrou-se na prática pedagógica diária dos autores no ISCED de Benguela durante o primeiro semestre do ano letivo 2017.

3.3 A formação permanente e contínua em angola

A formação pedagógica contínua dos docentes visa contribuir para a mudança e melhoria do sistema educativo, procurando afinar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade, incentivá-los a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino. A formação contínua conduz à adquisição de novas competências relativas a especializações exigidas pela diferenciação e modernização do sistema educativo.

Ao falarmos de competências faz todo sentido focarmos a atenção à competência emocional dos professores, que segundo Afonso (2015:142) "podem ser subdivididas em três categorias: (i) *competências emocionais*, (ii) *competências pessoais* e (iii) *competências sociais*" onde as competências emocionais consistem em "compreender as próprias emoções, reconhecer a sua influência e utiliza-las para guiar as decisões" en quanto as competências pessoais swe consubstanciam na "gestão das relações e dizem respeito à capacidade de inspirar e influenciar os outros [...] gerir conflitos e saber comunicar..." e onde as competências sociais se resumem "à capacidade de detectar e compreender as emoções dos outros e reagir empaticamente, colocando-se ao serviço dos outros..."

Face ao acima exposto, algumas perguntas se impõem: Como pode a formação contínua de docentes contribuir para a modernização e para o desenvolvimento da educação? Em que medida esta pode contribuir para melhorar a escola e os seus resultados? Nesta perspectiva, é necessário que existam nas escolas formas de acompanhamento e espaços de reflexão sobre a organização das práticas educativas e dos resultados escolares. Por outro lado, num contexto de grande pressão social e mediática sobre a escola é fundamental que se obtenha melhor desempenho por parte dos docentes.

O desempenho dos docentes é decisivo, mas para que os mesmos obtenham melhores resultado é necessário repensar o próprio projecto da escola que terá de se tornar num meio onde os alunos que encontram dificuldades possam receber os apoios necessários para superá-las. É claro que a escola não pode resolver muitos dos problemas sociais, mas, se não se mudarem as práticas, o modo de trabalho das equipas de docentes, o sistema de acompanhamento dos alunos, a pedagogia utilizada na formação profissional,

na educação e na gestão dos projectos de escola, estaremos condenados a perpetuar um sistema inaceitável e injusto que desperdiça recursos e condena os jovens formandos à exclusão. O sucesso de uma inovação educativa exige que os docentes conheçam e compreendam bem os seus objectivos, bem como aquilo que de ser o seu contributo para a solução dos problemas dos alunos, das escolas e do país, necessidade que advogada por André (1997:32) ao afirmar que "A organização da mudança é um importante desafio que se coloca hoje nas escolas".

A formação contínua dos docentes pode ser determinante para a sustentação das mudanças visando designadamente a obtenção de melhores resultados escolares, diferente da formação por catálogo, descontextualizada e pouco rentável, que têm caracterizado os últimos anos. O que está em causa, neste contexto, é a orientação global da formação contínua e a sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento da educação, razão pela qual Borges (2006: 10) alude que "Não é possível entender uma fórmula de financiamento cega que tem condenado as instituições de formação de docentes de ensino superior a dar prioridade à formação inicial ignorando as necessidades da formação contínua".

A respeito deste assunto, Caldeira (2005:5) afirma que a "formação dirigida à equipas pedagógicas e situada em contexto de trabalho com apoio/parceria de equipas de formação/investigação, gera um ambiente de maior segurança e capacidade de inovação". Este ambiente é essencial para que os docentes se sintam com confiança para iniciarem transformações nas suas práticas e analisarem os resultados obtidos, entendendo deste modo que não é a sua capacidade profissional que está em causa, mas sim a evolução das suas funções e a organização do trabalho.

Na atualidades, a educação em Angola tem o propósito de formar um homem que participe activamente na edificação da nova sociedade, com alto nível de responsabilidade, valores éticos e morais. Isto implica formar um homem culto e atuante, e, por outro lado, esta preocupação adquire grande dimensão com os novos tempos de paz que o país está a trilhar, em decorrência da qual se têm observado reformas no sistema educativo estando a mais recente consubstanciada na Lei nº 17/16, de 7 de Outubro (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino), alterada em alguns aspectos pela Lei 32/20, de 12 de Agosto.

A Lei 17/16 de 7 de Outubro, de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE) visa aspectos como: A melhoria da Qualidade de Ensino; O reforço da eficácia do Sistema de Ensino (SE); A equidade do SE. Reformulação em profundidade dos objectivos gerais da educação, programas escolares, conteúdos, métodos pedagógicos, estruturas e meios pedagógicos adequados; Melhoria das aprendizagens e enquadramento pedagógico dos alunos; Formação inicial e contínua dos docentes; melhoria do trabalho metodológico e docente dos docentes; desenvolvimento de acções permanentes; atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação, entre outros. Entendemos que faz todo sentido que foque na melhoria na melhoria da formação inicial e contínua dos docentes por serem precisamente os problemas ligados à preparação pedagógica e principalmente

à comunicação profissional pedagógica que comprometem o atual modelo de formação de educadores de infância, professores e agentes da educação tornando o sistema educativo pouco profícuo na consecução dos seus objectivos.

4 I DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Tanto as relações causais descritas como as suas consequências, unidas aos critérios expostos orientam o interesse para a competência comunicativa profissional pedagógica. Isto incentivou a realização deste trabalho e determina as bases profissionais bem como as necessidades existentes nos docentes quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Os temas que se trabalham no processo de formação dos professores e agentes da educação respondem às necessidades que o processo pedagógico impõe, porém são em determinados momentos contraditórias na sua forma de organização, que se desenvolve através da comunicação profissional pedagógica ao nível da sala de aula, e que se materializa na condução dos Processos de Ensino Aprendizagem (PEA).

A proposta ou o desafio profissional de melhoria do aprimoramento das competências comunicativas é dirigida fundamentalmente aos docentes no exercício de funções ao nível universitário envolvidos nas transformações requeridas pela Educação Superior em Angola.

Dada a importância de que se reveste a presente investigação, para se obter profissionais competentes teve-se como população todos os docentes que integram o Departamento de Ciências da Educação e como amostra cinco docentes.

Para obter a caracterização quanto aos modos de autuação, dos docentes deste Departamento, foram tidas em conta três dimensões (teórica, afetiva e prática) e quatorze indicadores avaliados em *baixo*, *médio* e *alto* como escala de medição.

Dimensão teórica:

No que refere à dimensão teórica foram considerados os seguintes petos:

- Desenvolvimento de habilidades comunicativas a partir do pensamento geral;
- Nível de formação.
- Expressão e defesa/proteção de critérios teóricos.

Dimensão afetiva:

Para a análise da dimensão afetiva foram tidos em consideração:

- Forma de interação docente-estudante, docente-docente.
- Respeito e divergência de critérios.
- Estilos de comunicação empregues.
- Promoção de relações cooperativas

Dimensão Prática:

Quanto à dimensão prática foram consideradas:

- Qualidade do vocabulário expresso na comunicação: fluidez e riqueza léxica de palavras.
- Clareza das ideias expressas numa comunicação (lógica e coerência da mensagem).
- Capacidade de síntesis.
- Compreensão expressa na interpretação e na aplicação de novos elementos na mensagem (criatividade).
- Combinação harmónica coerente da mensagem verbal e extra verbal.

Tendo em conta os resultados obtidos através dos métodos empregues e com a utilização das técnicas como diferencial semântico, inventário de problemas na comunicação, escala valorativa e foi possível caracterizar o objeto do estudo através da matriz ***DAFO*** com a identificação das **D**ebilidades, **A**meaças, **F**ortalezas e **O**portunidades, embora na presente investigação esta se tivesse centrado apenas na análise: **Fortalezas e Debilidades.**

Da análise desta técnica se obtiveram os seguintes resultados:

a) Fortalezas

I. Elevados padrões académicos

II. Compromisso dos docentes com relação a uma prática pedagógica eficiente.

b) Debilidades

I. A avaliação dos docentes não é coerente a sua atuação tendo em conta os estilos de comunicação e a interação estudante- docente e docente-docente, por isso se considera baixo este fator.

II. O estilo de comunicação predominante nos docentes é a autoritária, pelo facto de a sua frequência ser alta.

III. É catalogada como sendo baixa a estimulação ao diálogo aberto, reflexivo e cooperativo.

IV. No desenvolvimento das habilidades comunicativas que conformam a competência em relação à função informativa, ao realizar análise com certa regressão temática na expressão de critérios verificou-se que a mensagem não é de todo coerente.

V. Os docentes exercem a sua profissão de forma conservadora e tradicionalista.

Num contexto em que se visa fomentar o respeito à diversidade, existe uma tendência marcadamente baseada nos estereótipos.

VI. Os docentes promovem a um nível baixo os laços efetivos com os seus estudantes.

VII. A quase inexpressiva linguagem extra-verbal contribui nas inconformidades que não são tidas em conta pelos condutores do processo.

Assim, de modo a melhorar o atual quadro é importante que se desenvolvam acções como:

c) Oficinas de autoaperfeiçoamento em que se determinam os elementos a ter em conta pelos docentes com vista à obtenção uma classe comunicativa através da autoavaliação do seu desempenho profissional;

d) Avaliação das mudanças ocorridas nos docentes para propiciar o fortalecimento da competência comunicativa profissional pedagógica através da comunicação docente-estudante e docente-docente;

e) Reflexão individual e coletiva relativamente às vantagens que o estabelecimento de relações democrático-participativas com os estudantes proporciona ao alcance da eficiência do Processo de Ensino Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Afonso, A. E. **(Re) Construção do currículo. O papel do professor.** Ondjiri. 2015.

Alvarez, Z. C. M. ***Fundamentos Teóricos Da Direção Do Processo De Formação Do Profissional De Perfil Amplo***. Universidade Central Das Vilas. Cuba, 1988.

Añorga, L. ***Tecnologia Para a Determinação de Problemas Educativos, Inquiridores e de Organização de Trabalho***. 1997. Impressão Ligeira.

Berges, D. J. M. ***Modelo de superação profissional para o aperfeiçoamento de habilidades comunicativas em docentes da Secundária Básica.*** Tese de doutorado. Vila Clara, 2003.

Bermúdez & Rodríguez ***Teoria e metodologia de aprendizagem***. Ed. Povo e Educação. Cuba, 1996.

CAARE ***Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa.*** *República de Angola, Ministério da educação*. Indicadores de Eficácia RE Luanda, 2010.

Caicedo, C. N. ***As competências profissionais do engenheiro***. Universidade de São Sorte-Cali, 2001.

Cassova, A. ***Desafios na profissão docente no ensino primário em Angola: o contributo da Formação inicial de professores***. Tese de doutoramento. Universidade do Porto, 2016.

Castelo, M. A. ***A competência comunicativa como alternativa de atenção à diversidade***. Colômbia, 2001.

Castelo, M. A. ***O sobressalente e a competência comunicativa***. Projeto C.A.S. Colômbia. 2000.

Ching, A. L. ***Tecnologia Para a Determinação de Problemas Educativos, Inquiridores e de Organização de Trabalho***. Impressão Ligeira, 1997.

Coletivo De Autores, ***Didática Teoria e Prática,*** Ed Povo e Educação. *Havana,* 2004.

Fernández, G, A. M. ***A competência comunicativa do docente: Exigência para uma prática pedagógica interativa com profissionalismo***. Havana, 1999.

Fernández, G, A. M.; Duram, A. & Álvarez, G. M. I. ***Comunicação Educativa***. Havana: Ed, Povo e Educação, 1995.

Garay, T. ***Inovação Educativa uma tarefa permanente.*** México: Debulha. Imbernon, F. A formação e o desenvolvimento profissional do professorado. Barcelona: Biblioteca de Sala-de-aula, 1996.

Garcia, G. C. ***Situação e Principais Dinâmicas de Transformação da Educação Superior*.** Colômbia: UNESCO, 1996.

García, L. A .V. ***Auto-aperfeiçoamento do Docente e a Criatividade***. Ed, Povo E Educação Havana, 1996.

García, P. M. ***Modelo Para o Desenho da Formação Permanente dos Formados da Licenciatura em Educação Especialidade de Química***. Dissertação de Mestrado. ISPEJV, 2000.

García, R. L. ***As Provocações Da Mudança Educativo.*** Havana: Ed. Povo E Educação, 1996.

Hernández, R. V. **Exames de Estado: uma proposta de avaliação por competências.** *Santa Fé de Remará*, ICFES, Serie Investigação e Avaliação educativa, 1998.

Landivar, T. E. **Hacia una comunicación educativa**. *Revista Alternativas*. Año IV, n.6. Universidad Nacional de Buenos Aires, 1992. p. 65- 82.

Parra, V. I. ***Modelo didático para contribuir à direção do desenvolvimento da competência didática do profissional da educação em formação inicial***. UCPEJV. Tese Doutoral. Havana, 2010.

Torrado, M.C. ***Das aptidões às competências.*** Remará: ICFES, 2000.

Vygotsky, L. S. ***Atividade Conscientiza Personalidade***, Havana: Ed, Povo e Educação, 1981.

CAPÍTULO 14

O ESPAÇO PARA EXPRESSÃO DA SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO ESCOLAR DO LEITOR

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 05/04/2021

Márcia de Assis Ferreira
Colégio Universitário Geraldo Reis – COLUNI-UFF
Membro do GPELL – Grupo de Pesquisa em Ensino de Língua e Literatura
Niterói – Rio de Janeiro

RESUMO: O artigo objetiva tornar evidente a necessidade de implementação de práticas de leitura literária que possibilitem aos jovens leitores, com cuja formação a escola pretende contribuir, expressar suas impressões, sentimentos e descobertas sem a regular deslegitimação da singularidade de suas leituras. Nesse sentido, por meio da análise do resultado de uma prática de letramento literário realizada em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Universitário Geraldo Reis – Coluni/UFF, pretende-se trazer elementos que contribuam para a formação do leitor. Compreendendo com CHARTIER (2009) que se utilizar do que a norma escolar exclui, na prática de letramento literário, configura-se como suporte inicial para acesso a leituras de maior densidade, propôs-se, para atividade de leitura trimestral da turma 701, um conjunto de livros de literatura não canônica na tentativa de permitir que o aluno pudesse fazer ligações com o seu universo de leitor (ROUXEL, 2013). Livros de escritores brasileiros e estrangeiros e de literatura catalogada como "young adult" ou infantojuvenil, alguns *best sellers*, aos quais se imputam críticas negativas por seu duvidoso valor literário, a saber *Minha vida fora de série*, de Paula Pimenta, *Bilionários por acaso: a criação do Facebook*, de Ben Mezrich, *A queda dos cinco*, Pittacus Lore, dentre outros, compuseram a lista. Nos intervalos de leitura (COSSON, 2009), foram solicitados registros, escritos em sua maior parte em forma de diário, que evidenciaram como os estudantes fizeram a "utilização" da leitura (ECO, 1994).

PALAVRAS - CHAVE: Leitura; Literatura; Letramento; Subjetividade; Escola.

THE SUBJECTIVE EXPRESSION SPACE IN THE SCHOOL READER FORMATION

ABSTRACT: This article aims to indicate the necessity of implementation of literary reading practices which allow young readers – whose education the school intends to contribute to – to express their impressions, feelings and discoveries without the regular delegitimisation of their reading singularity. In this sense, through the analysis of a literary literacy practice, this article intends to bring elements which contribute to remove literature from the danger in which its schooling put it through, according to Todorov (2009). In line with Chartier (2009) – who understands that, in literary literacy practice, drawing on what school norm excludes sets up an initial support to access higher density readings –, it is proposed the use of a set of non-canonical literature books for a quarterly reading activity of an elementary school class, in an attempt to allow the student to make connections with his/her reader universe (Rouxel, 2013).

This set was composed by books of Brazilian and foreign writers of literature classified as young adult or youth literature, including some best sellers which ascribe negative reviews due to its questionable literary value, namely *Minha vida for a de série*, by Paula Pimenta, *The Accidental Billionaires: The Founding of Facebook*, by Ben Mezrich, *The Fall of Five*, by Pittacus Lore, among others. In the reading intervals (Cosson, 2009), written records were requested, mostly as a diary, which highlighted how students made the "use" of reading (Eco, 1994).
KEYWORDS: Reading; Literature; Literacy; Subjectivity; School.

1 I INTRODUÇÃO

Compreendendo tratar-se a leitura em geral e a literária em particular um direito de todo indivíduo nas sociedades que têm a cultura letrada como base das mais diversas relações que se estabelecem em seu seio, torna-se indiscutível, por um lado, a necessidade de implementação de políticas públicas que objetivem ampliar a oferta de ações cujo objetivo seja a aproximação dos sujeitos de ações leitoras e, por outro, a inclusão da possibilidade de haver espaço para expressão da subjetividade nas práticas de letramento literário da instituição que se ocupa do desafio de formar leitores.

Entendemos, como Italo Calvino, que "há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar" (CALVINO, 1995, p.11). Por isso cremos ser imprescindível e urgente que a escola estabeleça o compromisso inequívoco de desenvolvimento do trabalho escolar de leitura literária em cujo cerne a possibilidade de expressão da subjetividade esteja presente mesmo não devendo se limitar a esse recorte.

A escola, tradicionalmente, traz como um de seus objetivos pedagógicos a formação de leitores. Tal assunção atrela-se ao fato de ser esse espaço, geralmente, responsável por apresentar as primeiras letras às crianças que nele ingressam, a relação dessas letras com os sons, a formação de sílabas, das palavras, a leitura e a escrita enfim.

É possível afirmar inicialmente que, nos primeiros anos da escola básica, estudantes entram em contato, sistemática ou assistematicamente, com a leitura literária que, de algum modo, esteja presente em sala de aula ou em ações planejadas por seus professores. Práticas de contação e de leitura de histórias, rodas de leitura, de clube de livros, de oficinas de letrinhas, de idas à biblioteca — quando há uma na escola — ou às salas de leitura, às feiras literárias entre outros, são relatadas por docentes em encontros em que se coloca a formação leitora em questão.

Além disso, observamos que no Ensino Fundamental I (EFI) o texto literário integra, em menor ou maior grau, a depender de muitas variáveis, a rotina da sala de aula, fazendo parte das atividades desenvolvidas. Na dependência da presença ou da ausência de projetos institucionais de letramento literário, interdisciplinares ou mesmo individuais, por ser uma opção política do professor, a criança mergulha no mundo dos contos maravilhosos, fábulas, mitos, lendas, poemas, parlendas, cordel, construindo todo um repertório a partir

do que lhe é oferecido para leitura.

Importante assinalar, nesse contexto, que os alunos, invariavelmente, são estimulados, por meio de perguntas lançadas pelo professor mediador das práticas leitoras, a expressar livremente suas impressões acerca da história lida, a citar personagens, com os quais se identificam ou não, a tecer comentários sobre os espaços das narrativas, entre outros aspectos sobre os quais queiram se manifestar livremente. O leitor mais experiente, o professor, nas sessões de leitura, a fim de contribuir para a compreensão de camadas mais profundas do texto, remete às temáticas nele presentes, procurando verificar se a plateia alcançou aquele mesmo nível de compreensão. Porém não costuma dispensar nem desautorizar os sentidos construídos ou alcançados pelas crianças na singularidade de suas leituras subjetivas.

Não é incomum o entusiasmo com que os pequenos alunos — já leitores da palavra escrita ou em processo para aquisição de tal habilidade — ouvem as histórias e visualizam as ilustrações, manuseiam os livros, leem em voz alta para o grupo. Quem já teve oportunidade de observar atividades de leitura ou de fazer a mediação dessas propostas pode confirmar que a cena descrita acima é a mais pura expressão de verdade.

Afinal, sabemos que o ser humano é dotado de uma predisposição para apreciar narrativas: ouvir e contar histórias nos é intrínseco. Se voltarmos aos séculos passados, em muitos lugares, já teremos registros de tribos que se reuniam em torno de fogueiras para dar vida a personagens, criar ações e espaços nos quais eles se movimentavam, alimentando o imaginário das mentes com olhos e ouvidos atentos. Afirmamos, pois, que, ao final do EFI, se devidamente estimulados, por meio de exposição frequente à leitura diversificada de acervo, mediação eficiente, propostas pedagógicas que tenham a leitura como base, há grandes possibilidades de haver alunos que se tornem leitores.

Esse cenário, contudo, tem estado sujeito a algumas alterações quando esses estudantes ingressam no Ensino Fundamental II (EFII). Ousamos a estabelecer como hipótese inicial que, no segundo segmento do Ensino Fundamental, em razão de variáveis cuja pesquisa se faz necessária, alguns desses leitores principiantes no contínuo e incessante processo de letramento literário perdem sucessivamente o interesse pela leitura despertado nos anos anteriores. Se expandirmos o olhar para o que ocorre no Ensino Médio (EM), constataremos índices talvez maiores da progressiva perda de interesse iniciada quase sempre no EFII.

A antropóloga Michèle Petit (2013), quando aborda a complexidade das relações entre leitura e escola, sinaliza, no contexto francês, perspectivas muito semelhantes às nossas:

> Essas relações são muitas vezes vividas de maneira conflituosa pelos alunos, ou por nós, ex-alunos, o que nos torna inflexíveis ao falar da instituição escolar. Tanto em nossas entrevistas como nas que realizaram outros pesquisadores, muito jovens - ainda que não todos - afirmaram que o ensino tinha um efeito dissuasivo sobre o gosto de ler. Queixavam-se das aulas em que se dissecam

> os textos, das horríveis fichas de leitura, do jargão, dos programas arcaicos. (PETIT, 2013, p. 57)

Diante desse contexto, destacamos que a escolarização da literatura, a partir do EFII, tem promovido o distanciamento de possíveis leitores — quando deve realizar a progressiva e constante aproximação dos estudantes da leitura literária. Sabe-se que muitos contextos escolares ainda trabalham com a obrigatoriedade da leitura de um livro paradidático específico, previamente selecionado para que a classe inteira o leia, e sua posterior avaliação por meio de instrumentos tais como provas, fichas de leitura, resumos, resenhas, entre outros, aos quais se atribui uma nota na escala de zero a dez. Parece-nos que o problema repousa menos na seleção de uma certa obra para leitura, dado que o professor, ao fazê-lo, em geral se pauta (ou deve se pautar) em projeto pedagógico elaborado para sua leitura, e mais nos métodos avaliativos citados.

Cabe sinalizar também que tais instrumentos são elaborados a partir da interpretação que o docente fez da obra, ou embasados em seus estudos atrelados à crítica literária e à fortuna crítica em torno das crônicas, contos, novelas ou romances indicados para leitura. Caso se trate, por exemplo, de obras clássicas, presentes no cânone, a probabilidade de o professor buscar suporte para construir suas questões em materiais preexistentes é grande. Tais pressupostos orientam a abordagem feita em testes e provas de modo a esperar que os alunos provem que leram e entenderam o livro a partir de uma expectativa em torno de um "padrão de resposta". Nesse sentido, alija-se a leitura subjetiva por não corresponder ao que se espera como "resultado" da leitura proposta. Nesse particular, importa assinalar que, se o docente espera análises literárias com níveis mais profundos de embasamento teórico, precisaria ter conduzido seu público-alvo às leituras e análises que lhes garantissem igual potencial analítico, o que também pode ser uma possibilidade de trabalho.

Propõe-se, contudo, problematizar a validade desses métodos quando se trata de formação leitora, tarefa aceita pela instituição escolar como parte de seu papel na educação formal. Propõe-se igualmente desvincular a leitura literária de processo avaliativo formal (como provas, testes e similares) sem, contudo, excluírem-se outras possibilidades avaliativas. Propõe-se uma reflexão sobre o sucesso ou fracasso da escolarização da literatura, nos termos em que vem se dando, de um modo geral, e consequente formação (ou não) do leitor literário. Nesse particular, convém ressaltar que não entraremos aqui, dadas as limitações e propósitos deste trabalho, em definições mais amplas de "leitor", entendido por nós, para a finalidade do presente artigo, como aquele que tem a iniciativa de buscar livros (na biblioteca, sala de leitura, livraria etc) para efetivamente os ler.

2 I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Langlade (2003. p.25) aponta que a exclusão da subjetividade do leitor, em escolas

e universidades, é vista como indicação de sucesso na leitura literária. Assevera ser essa a razão por que subtrair "os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias ou mesmo vinculações espontâneas" (ibid., p.25) configura-se como meio de tornar falsa e embaçar a recepção da obra literária**.** O autor questiona tal premissa e indaga:

> "A marca da leitura nas experiências de mundo específicas dos sujeitos leitores não seria um dos lugares onde as obras continuariam infindavelmente a serem elaboradas ao sabor da diversidade das leituras empíricas?" (ibid., p.26)

Nesse contexto, nomeia o leitor "subjetivo", que é aquele "construído pelas experiências de leituras fundadoras, leituras da infância que permanecem ativas na leitura que dizemos privada" (ibid., p.30), ou seja, são "leituras que levam as marcas do desenvolvimento de uma personalidade, dos encontros da vida..." (ibid., p. 30), o que torna, segundo ele, perturbadora a semelhança "entre o léxico utilizado para falar dessas obras pessoais e o vocabulário amoroso: *encontro*, *encantamento súbito*, *paixão* etc." (ibid., p.30) (marca gráfica nossa). Defende, portanto, que as leituras subjetivas são um meio de estimular "o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva" (ibid., p.31), razão pela qual é de suma importância o investimento subjetivo na leitura.

Pensamento similar ao exposto acima pode ser apreendido em Jouve (2013, p.53) quando afirma que "Para muitos, trata-se de uma realidade negativa a implicação pessoal do leitor no texto, a qual contém em germe todos os desvios possíveis, indo do simples erro de leitura ao contrassenso mais flagrante." Ainda que o teórico não se oponha frontalmente a essa perspectiva, propõe a atenção aos aspectos positivos da reapropriação parcial que o leitor (aluno) faz do texto, evidenciando que o retorno a si provocado pela leitura subjetiva é um aspecto importante na leitura literária realizada na escola.

Petit (2013), por sua vez, ao tratar da influência da leitura de obras literárias na construção da subjetividade, evidencia que o espaço criado pela leitura contribui para elaboração da posição de sujeito. A autora aponta que

> os adolescentes acorrem aos livros, em primeiro lugar, para explorar os segredos do sexo, para permitir que se expresse o mais secreto, que pertence por excelência ao domínio dos sonhos eróticos, das fantasias. Estão em busca de palavras que permitam domesticar seus medos e respostas às questões que os atormentam. Exploram em diferentes direções, sem levar em conta rubricas e linhas de divisão entre obras mais ou menos legítimas. (PETIT, 2013, p. 44)

Annie Rouxel (2013), ao expor considerações sobre leitura subjetiva, retorna a Eco (1994) quando o autor trata da questão do leitor, que, segundo ele, "é um ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história." (ECO, 1994, p. 7). Nesse sentido, aponta que os textos sempre vão solicitar ao leitor que o preencham, por serem "uma máquina preguiçosa" (ibid., p. 9). Dessa forma, tal preenchimento, feito pelo que o estudioso denomina "leitores empíricos", os quais distingue

de “leitores-modelo”, realiza-se, por sua vez,

> de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto. (ECO, 1994, p. 14)

Interessa-nos para as reflexões que vimos construindo sobre a importância da leitura subjetiva e seu necessário resgate pela escola, as observações de Umberto Eco e a distinção que estabeleceu não apenas entre leitor-modelo e leitor empírico, mas, paralelamente entre “usar” o texto e “interpretar” o texto. Nessa mesma direção trabalhou Rouxel (2013, p.152) a fim de fundamentar que:

> [...] utilizar refere-se à esfera privada e à pesquisa de uma significação para si; interpretar é uma atividade da esfera social e implica a busca de uma significação senão universal ao menos consensual na comunidade cultural onde foi produzida a obra. [...] utilizar repousa sobre a experiência que o leitor tem de mundo; interpretar convoca algumas vezes sobretudo um saber sobre a literatura. Utilizar remete a uma experiência limitada ao universo pessoal dominado por crenças; interpretar supõe uma experiência rica e diversa (uma vasta enciclopédia, uma ampla biblioteca interior). [...] utilizar é “sonhar de olhos abertos”; interpretar supõe uma abordagem heurística fundada sobre inferências; a interpretação liga-se ao modo de pensar racional.

3 I UMA PROPOSTA

No 3º e último trimestre do ano letivo de 2018, ao 7º ano do EFII do Colégio Universitário Geraldo Reis, Coluni-UFF, fora destinada a leitura de *O livro selvagem*, de Juan Villoro. Nos dois trimestres anteriores, o modelo de leitura de um mesmo exemplar de livro por toda a turma já havia sido aplicado, por ser uma metodologia bastante recorrente a partir do EFII nas escolas em geral.

Uma aluna questionou essa estratégia, perguntando o motivo de todos serem obrigados a ler a mesma obra. Sem encontrarmos uma resposta genuinamente convincente naquele momento, dada a inespecificidade ou necessidade de um trabalho pedagógico, naquele momento, que exigisse a leitura de uma mesma obra por todos, e considerando legítima a indagação da estudante, procuramos adaptar a proposta inicial. Nesse sentido, após refletirmos sobre a situação e buscarmos uma alternativa, resolvemos oferecer aos alunos da turma vários títulos de nosso acervo particular, pensando, como Chartier (2009) que

> É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar. (CHARTIER, 2009, p. 104)

Refletir sobre essa ideia proposta pelo autor no sentido de flexibilizar a norma escolar e permitir em sala de aula uma multiplicidade de títulos muitas vezes desconsiderados pela escola, logo rejeitados, foi muito importante para a tomada de decisão diante da provocação da estudante sobre a prática de leitura institucionalizada, única, até então realizada. Assim, muitos livros foram levados para a sala de aula e expostos sobre a mesa do professor. Os estudantes deveriam escolher algum para ser efetivamente lido, inclusive o livro de Villoro para os que assim desejassem. Permitiu-se também trazerem livros de casa para agregar a esse acervo.

Havia livros de escritores brasileiros e estrangeiros não canônicos e de literatura categorizada como *young adult*, infantojuvenil, alguns *best sellers*, aos quais se imputam, não raro, críticas negativas por seu duvidoso valor literário: *Minha vida fora de série*, de Paula Pimenta, *Bilionários por acaso: a criação do Facebook,* de Ben Mezrich, *A queda dos cinco*, Pittacus Lore, dentre outros, compunham a lista dos livros que foram dispostos sobre a mesa.

Muitos estudantes se aproximaram barulhentos e curiosos a fim de avaliar o conjunto de obras oferecidas para a escolha. Olhavam a capa, comentavam uns com os outros reconhecerem alguns autores, já terem visto o filme relacionado ao título agora em mãos. Aos poucos os livros foram sendo pegos por eles e levados para suas carteiras. Após esse momento, foram feitas com cada um anotações contendo o nome do aluno e a obra que seria lida posteriormente.

Importa considerar que o letramento literário não deve se limitar ao estímulo à leitura de títulos como os citados. Entende-se, contudo, que a abertura a demandas de leitura vindas dos alunos pode gerar possiblidades de ofertas posteriores, como a dos clássicos, que impliquem uma maior complexidade literária, tanto em termos de elaboração estética quanto de diversidade temática, que se deve pretender. Interessante também, nesse sentido, que nós docentes nos abramos para a leitura que nossos alunos realizam por si sós, sem influência da escola na escolha, para criarmos um ponto de contato. Por vezes, inclusive, podemos nos surpreender com uma qualidade literária não pressuposta nesses livros.

Nos intervalos de leitura (Cosson, 2009), foi proposta a realização de registros escritos em cadernos utilizados especificamente para esse fim. Neles, os estudantes escreveriam livremente sobre as impressões pessoais acerca do enredo, dos personagens, dos espaços das narrativas. Não se exigiu um gênero textual específico, mas boa parte utilizou a estrutura de diário nesses registros. Outros, a de cartas, visto que, por meio do vocativo, se dirigiam à professora. Poucos escreveram resumo.

As anotações eram entregues semanalmente. Lidas, comentadas e devolvidas aos estudantes com observações por escrito sobre seus escritos ou outras quaisquer que fossem consideradas pertinentes, estabelecendo-se, assim, um diálogo por meio da escrita com esses leitores. Buscava-se, na leitura do material, entre outros objetivos, o resgate

da expressão da subjetividade do leitor, por meio da análise de suas reações pessoais, expressão de emoções vindas à tona a partir de suas apreensões das tramas em jogo nas obras por eles selecionadas.

Petit (2013, p. 48) aponta que muitas vezes o leitor "encontrará forças nas palavras de um homem ou de uma mulher que tenham passado por provas diferentes." Nos excertos abaixo, colhidos dos registros de leitura, foi possível observar essa noção:

> "...é incrível como ele lida com as situações mesmo sendo cego."; "...o que mais amei nesse capítulo foi que durante o tempo de perigo, mesmo sem enxergar nada, ele fica calmo, coisa que muita gente não consegue nem com dois olhos..."; "Mike decide confiar em Rosele e eu achei lindo, porque tem várias outras pessoas que não confiam em ninguém além de si mesmas."
>
> (estudante "M", observações sobre a leitura de *Adorável Heroína,* de Michael Hingson e Susy Flory).

Nos seguintes fragmentos,

> "A história é muito emocionante e muito romântica. (...) Apesar de ter lido apenas três capítulos, já me sinto como se fosse um dos personagens."; "... essa parte me despertou muitas emoções. Fiquei pensando no poder do primeiro amor e que, às vezes, as coisas não terminam como a gente queria, precisamos superar ou elas vão causar consequências no futuro." (estudante "D", observações sobre a leitura de *O melhor de mim,* de Nicholas Sparks.)

encontramos trechos que nos remetem também às ideias de Petit (2013, p. 44) quando ela afirma que os adolescentes "encontram às vezes o apoio de um saber, ou, em um testemunho, em um relato, um romance, um poema, o apoio de uma frase escrita, de uma estruturação. Ao poder dar um nome aos estados que atravessam, podem encontrar pontos de referência, apaziguá-los, compartilhá-los.

Determinadas frases lidas, como exemplificado no registro abaixo, vão ao encontro dos aspectos comentados por Michèle Petit a esse respeito quando enfatiza a noção de que, na evocação de leituras importantes feitas por adolescentes ou adultos ao longo da vida algumas frases que lhes marcaram acabam por funcionar "como *insights*, como tomadas de consciência súbitas de uma verdade interior, como esclarecimentos sobre uma parte de si mesmos até então desconhecida."

> "Eu também amei a frase que estava escrita no capítulo 10, na página 62, onde a Emma fala para a sua amiga que como Tyson magoou tanto ela então não era amor. Mas Emma diz que 'Foi amor porque valeu a pena'." (estudante "C", observação sobre a leitura de ***O futuro de nós dois***, de Ana Ban e Jay Asher.)

Em alguns cadernos, nos textos elaborados para registrar as apreensões das leituras, chama a atenção também o modo como um e outro estudante grafam algumas palavras, de modo a destacá-las ou mesmo "ocultá-las". São marcas de subjetividade não explicadas, mas expressas em função da escolha diferenciada do registro. É o caso, por exemplo, da mudança na cor da caneta, das palavras em caixa alta, dos sublinhados.

Além desses aspectos, há também aqueles relacionados à expressão da subjetividade via ilustrações feitas em partes específicas do caderno ou o modo de diferenciar a capa ou mesmo as folhas iniciais.

Para a culminância do projeto de leitura do 3º trimestre, foi proposta uma atividade no auditório da escola para que cada aluno apresentasse para os demais suas impressões da leitura realizada, por meio de breve exposição da obra lida, indicando-as ou não. A plateia foi composta pelos próprios estudantes da turma. Cabe destacar que, de uma turma composta por 26 alunos, 16 se envolveram na atividade, apresentando semanalmente os cadernos com os registros.

É fato que, em alguns dos relatos feitos, os alunos se limitavam apenas a recontar as ações narrativas, porém, foi significativa a presença de considerações em que foi possível perceber a experiência subjetiva com a leitura como visto acima em alguns fragmentos selecionados para ilustrarem este texto. Paralelamente, formalizar, utilizando-se de um espaço escolar utilizado, normalmente, para eventos considerados importantes, pareceu-nos uma forma de valorizar o trabalho leitor, com a troca de experiências entre os estudantes acerca das atividades em torno dos livros.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a escolarização da arte literária não deve oferecer perigo à Literatura (Todorov, 2009), mas despertar o gosto em primeiro lugar por sua leitura, em segundo, a curiosidade de continuar na busca por gêneros e autores variados em processo de contínuo e progressivo letramento literário. Além disso, deve caracterizar uma formação leitora que propicie ao estudante, em sua trajetória e amadurecimento, apropriar-se das especificidades de textos literários de alta elaboração estética, aqueles considerados clássicos, e mesmo do sistema literário. Torna-se fundamental que a escola buque meios de inserir os estudantes na vida literária em sua amplitude.

Cabe enfatizar, nesse contexto, a importância da leitura literária, no ensino de Língua Portuguesa principalmente, porém não exclusivamente, que deve ocorrer de forma sistemática. Nesse sentido, a proposta de leitura integral de obras com a diligente mediação do professor nesse processo é prática da qual nenhum educador (e não apenas os de Língua Portuguesa) se deve furtar e ação necessária no processo de desenvolvimento do letramento. Portanto, o professor obrigatória e necessariamente deve ser ele também um leitor apaixonado, curioso, plural e construir, na continuidade de sua formação docente, repertório variado de leituras para que possa oferecer ao seu público múltiplas sugestões de leituras e propor diversificados projetos de ensino de literatura.

É indiscutível ser a literatura não apenas um saber necessário como também urgente em sociedades cuja democracia se mostra fragilizada em razão de evidente retrocesso no que diz respeito a conquistas sociais. Por meio da palavra usada artisticamente pelos

escritores, é possível o contato com inúmeras temáticas, as quais levam à reflexão e posterior possibilidade de debates que certamente ampliam o repertório sociocultural e a compreensão do mundo pelos estudantes.

Por fim, pensamos que, talvez, seja mais produtivo, para o trabalho com leitura literária no EFII, o investimento em leitores subjetivos, empíricos, tal como os define ECO (1994) que em leitores “profissionais”. O retorno à subjetividade, à possibilidade de utilização das obras literárias como princípio pode levar a sua posterior ou concomitante interpretação. Talvez tal investimento instigue novas leituras. Leituras mais complexas, leitura do cânone e dos clássicos. Tudo a seu tempo.

REFERÊNCIAS

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**.2ª Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras.1995.

CANDIDO, Antonio**.** *O direito à literatura.* In: **Vários escritos**. 3. Ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

ROUXEL, Anniel. LANGLADE Gérard. REZENDE, Neide Luzia de (orgs.) **Leitura Subjetiva e o ensino de Literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

TODOROV, Tzvetan**. A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

CAPÍTULO 15

MEDIDAS DE TENDÊNCIA CENTRAL E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA PROMISSORA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 21/06/2021

Jean Franco Mendes Calegari
Universidade Federal da Fronteira Sul
Estratégias e experiências educativas
Comunicação Oral

RESUMO: O artigo apresenta reflexões acerca de uma experiência didática no ensino de estatística para estudantes do curso de graduação em Administração, valendo-se das contribuições da teoria da Transposição Didática. Para isso, sistematiza a empiria didática das aulas de estatística voltadas especificamente ao conteúdo Medidas de Tendência Central, descrevendo a experiência vivenciada e as possibilidades de aprofundamento da sua intencionalidade, tomando por base conceitos e análises desenvolvidas sobre a Transposição Didática interna realizada pelo professor de Estatística.
PALAVRAS - CHAVE: Ensino de Estatística. Transposição didática. Medidas de tendência central.

ABSTRACT: The article presents reflections about a didactic experience in teaching statistics to undergraduate students in Business Administration, drawing on the contributions of Didactic Transposition theory. To this end, it systematizes the didactic empiricism of statistical classes focused specifically on the content Measures of Central Tendency, describing the lived experience and the possibilities of deepening its intentionality, based on concepts and analyzes developed on the internal Didactic Transposition carried out by the teacher of Statistics.
KEYSWORDS: Teaching Statistics. Didactic transposition. Measure of central tendency.

1 I INTRODUÇÃO

A qualidade do trabalho docente vincula-se em grande medida à intencionalidade posta na sua função. Isso pode ser observado não apenas no planejamento diário, nos recursos didático-pedagógicos que mobiliza para orientar e viabilizar o seu trabalho, mas, sobretudo, na compreensão fundamental que este profissional possui acerca da instituição escolar. Essa discussão em torno da função da escola remete indubitavelmente a uma vasta produção ancorada em reflexões sociológicas, históricas, filosóficas, que não se constitui aqui em nosso objeto de análise. Entretanto, parece oportuno, relembrar o posicionamento do sociólogo da educação Michael Young (2007) para quem a função precípua da escola é a transmissão do conhecimento, em sua expressão, do conhecimento poderoso.

Se assumirmos este papel primordial dessa instituição, é crucial nos debruçarmos sobre os processos de transmissão desse conhecimento, ou na expressão de Pinho-Alves (2000), do saber estabelecido. Para este autor, “é inegável que entre o que é produzido e

entendido como saber e o que é ensinado na sala de aula, existem diferenças significativas" (PINHO-ALVES, 2000, p. 176). É aí que reside a importância da teoria da transposição didática, para nortear esse processo de transformações.

Valendo-se da teoria da transposição didática, conceito usado inicialmente por Chevallard e Joshua na didática francesa, apresentamos neste artigo reflexões acerca de uma experiência didática no ensino de estatística para estudantes do curso de graduação em Administração. Para isso, apresentamos uma descrição da empiria didática das aulas de Estatística, voltadas especificamente ao conteúdo Medidas de Tendência Central, descrevendo as experiências vivenciadas em um semestre letivo, refletindo-as à luz das contribuições daquela teoria. A experiência relatada foi obtida por meio de uma entrevista com o professor da disciplina de Estatística Básica do curso de Administração.

2 | TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: REFERENCIAIS TEÓRICOS

Em meados da década de 1970 o sociólogo Michel Verret já havia formulado a ideia de transposição didática, quando afirmava que "no se puede enseñar un objeto sin transformación: Toda práctica de enseñanza de un objeto presupone, en efecto; la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza" (Verret, 1975 apud Gómez Mendoza, 2005, p.84).

Contudo, é na década seguinte que o matemático Chevallard "retoma essa idéia e a insere num contexto mais específico, fazendo dela uma teoria e com isso analisando questões importantes no domínio da Didática da Matemática (BROCKINGTON; PIETROCOLA, 2005, p. 388).

Na obra *La Transposition Didactique,* publicada originalmente na França em 1985, o autor Yves Chevallard delineia um modelo teórico voltado ao conhecimento no sistema de ensino, tratando-o, contrariamente ao senso comum, como uma tarefa artificial.

Três anos depois, no trabalho intitulado *Sobre a Teoria da Transposição Didática: algumas considerações introdutórias*, apresentado no Simpósio Internacional de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação Matemática, Bratislava, Tchecoslováquia, o autor define a transposição didática como um processo que pressupõe a "transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido" (CHEVALLARD, 2013, p. 9) e para que isto ocorra, compreende que "o primeiro passo na criação de um corpo de conhecimento como conhecimento ensinável, portanto, consiste em transformá-lo em um corpo de conhecimento, ou seja, em um todo organizado e mais ou menos integrado (CHEVALLARD, 2013, p. 11).

Entretanto, para que essa relação didática ternária (professor-aluno-saber) resulte em aprendizagem, o autor considera alguns aspectos cruciais, dentre eles, que o ensino deve basear-se em conceitos culturalmente aceitos e a clara percepção sobre a intenção didática. Nas palavras do autor:

> O mero encontro de quem sabe com quem não sabe não é, portanto, característica da relação didática. O que realmente distingue a relação didática das outras relações ternárias nas quais algum corpo de conhecimento está envolvido, é algo ainda a ser postulado. É a intenção didática, ou seja, a intenção de ensinar. Um dos dois protagonistas deve ter a intenção de ensinar o outro, e de ensinar-lhe alguma coisa, como por exemplo, matemática. (CHEVALLARD, 2013, p. 7-8).

Contudo, até que o corpo de conhecimento culturalmente aceito chegue a ser um saber ensinado, este passa por níveis distintos de transposição didática. Conforme nos esclarece Pinho-Alves (2000) ao fazer a síntese de Chevallard, a transposição didática estabelece três níveis para o saber: o saber sábio; o saber a ensinar e o saber ensinado, que encontram-se ligados a grupos sociais diferentes, mas que se “interligam, coexistem e se influenciam” (PINHO-ALVES, 2000, p. 176), o que confere ao processo de transformação do conhecimento enorme complexidade, podendo mesmo ser considerado o cerne da teoria, visto que, o entendimento dos contextos de cada um dos níveis de saber é condição para o sucesso da transposição didática.

De acordo com Chevallard (1998), o primeiro nível, o saber sábio, é resultado do trabalho dos cientistas de uma determinada área do conhecimento. Sua comunicação é feita em linguagem e formatação próprias, e não evidencia o processo de investigação, seus meandros, seu processo e contexto de construção. O segundo nível, o saber a ensinar, é um conhecimento organizado e hierarquizado por grau de dificuldade, o qual não apresenta o processo de desenvolvimento do conhecimento e seu contexto. O saber a ensinar é apresentado a sociedade por meio dos livros-textos e manuais de ensino disciplinares. O terceiro nível de conhecimento, o saber ensinado, é o resultado do trabalho do professor ao fazer a transposição didática do saber a ensinar, presente nos livros-textos.

Todavia, para que os saberes sábios sobrevivam como saberes ensinados, isto é “para que um determinado saber esteja presente nos livros didáticos e nas salas de aula” (BROCKINGTON; PIETROCOLA, 2005, p. 395), concorrem um conjunto de características julgadas pelos atores envolvidos. Tais características indicadas por Chevallard e sistematizadas por Brockington e Pietrocola (2005), podem ser assim resumidas: a primeira característica consiste em que o saber sábio seja consensual; a segunda, trata da sua pertinência, isto é, da sua atualidade moral e biológica; a terceira característica é a sua operacionalidade; a quarta característica indicada trata da criatividade didática permitida pelo saber sábio ao ser transposto para o contexto escolar; e por fim, a capacidade de submissão aos testes in loco, “adquirindo por assim dizer um ‘selo de qualidade’. Isso é definido por CHEVALLARD como Terapêutica” BROCKINGTON; PIETROCOLA, 2005, p. 396).

Essas características ganham ainda mais sentido quando pensamos precisamente na transposição interna, quando o papel do docente ganha centralidade. Cabe a este profissional, como bem demonstra Campos (2006), fazer o processo de recontextualização do saber. Em suas palavras:

> Y para que ocurra un aprendizaje significativo, tiene que colocar un contexto en el contenido que está enseñando. Pero, por lo general, ese contexto reconstruido tras la recontextualización, no coincide con el saber de origen, y en la mayoría de los casos no llega a cumplir todas las funciones para las cuales fue transpuesto. Entonces, antes de llegar al aula el saber, primero se da una transposición por el matemático (quien descontextualiza su saber), y, después de eso, el docente tiene que hacer el proceso inverso, tiene que re-contextualizarlo. (CAMPOS, 2006, p. 4).

Essa recontextualização conforme nos mostra Campos (2006) relaciona-se diretamente ao que Chevallard denominou de envelhecimento dos sistemas de ensino. Este envelhecimento é localizado em dois âmbitos: biológico e moral. O primeiro, refere-se ao distanciamento dos sistemas de ensino aos avanços científicos; o segundo, refere-se ao distanciamento desses sistemas às mudanças sociais, ocorrendo o que Campos (2006) qualifica de trivialização do saber, incidindo, inclusive, na profissão docente. Para Gómez Mendoza (2005, p. 88), o envelhecimento moral relaciona-se a um certo descompasso do saber ensinado e a sociedade no sentido mais amplo, “es el caso de los saberes de los cuales no se sabe muy bien porqué son enseñados en la escuela, se debe entonces reemplazarlos”.

Outro aspecto também abordado por Campos (2006) e já mencionado anteriormente, diz respeito à vigilância epistemológica do professor. Para este autor, este conceito tratado por Chevallard relaciona-se à lacuna entre o saber acadêmico e o saber a ensinar, por isso, a importância da dúvida sistemática:

> Entonces hay que detectar y analizar las diferencias de saberes, hallar sus causas: ¿por qué el saber del científico está tan alejado del saber enseñado en las aulas? ¿Por qué no está cumpliendo el propósito para el cual originalmente fue transpuesto? Hay que interrogar la evidencia, distanciarse del objeto de estudio. (CAMPOS, 2006, p. 5).

Gómez Mendoza (2006) chama atenção para o processo de construção do saber sábio e o saber ensinado. Avalia que no momento em que o primeiro se constrói, se está no campo da invenção, por exemplo, ele não se faz sobre a base de um programa. Considera que nesse caso, há um “aspecto muy global y no se sabe cuál es el comienzo y cuál es el fin” (GÓMEZ MENDOZA, 2006, p. 92). Por outro lado, avalia que para ensinar um saber deve-se prever a apresentação dos objetos de saber estruturados em uma ordem, num tempo didático que compreende a ordenação e sucessão dos objetos de saber. Nas palavras de Joshua e Dupin (1993 apud GÓMEZ MENDOZA, 2006, p. 92):

> el sistema didáctico no puede reposar sobre una globalidad: él debe entregar el conocimiento por fragmentos, sucesiones de capítulos y de lecciones. Necesita de una introducción en la materia, un cuerpo del discurso, y un fin, que es justamente el modelo de transmitir.

Nessa incursão sobre a teoria da transposição didática um aspecto parece prevalecer, trata-se da percepção assinalada por Cardelli (2004, p. 51) de que “la transposición didáctica

es un proceso y no una práctica individual. Se realiza en las prácticas de enseñanza de los profesores, pero esto no la agota". Para que este processo de transformação dos saberes, especialmente do saber ensinado tenha êxito, é necessário tomar como ponto de partida a **intencionalidade do trabalho docente** nesta relação ternária, olhando para o espaço da sala de aula também como um nicho epistemológico em que ocorre, à luz da teoria da transposição didática, o saber ensinado passível de tantas mediações. Nesse sentido, Chevallard define que

> Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O 'trabalho' que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1991, p.39 apud LEITE, 200, p. 45)

Isso posto, passamos a seguir para a descrição de uma experiência didática das aulas de Estatística voltadas especificamente ao conteúdo Medidas de Tendência Central, em um curso de Administração, buscando identificar elementos da teoria da transposição didática e as suas potencialidades nesta experiência concreta de saber ensinado.

3 | MEDIDAS DE TENDÊNCIA CENTRAL: O SABER ENSINADO REVISITADO À LUZ DA TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Para exemplificar e analisar a transformação do saber a ensinar para o saber ensinado em medidas de tendência central, passamos ao relato e análise do caso de uma aula de Estatística Básica para o curso de Administração, na UFFS, no campus Chapecó, no semestre 2015.2, ministrada em dois encontros consecutivos. O relato é decorrente de uma entrevista como um professor de Estatística da referida instituição. Na entrevista questionou-se como era ministrada as aulas sobre medidas de tendência central, seus conteúdos, textos, objetivos e intencionalidade didática.

Questão 1. Como é feita a introdução do tema Medidas de Tendência Central?

Na introdução do tema, que é estudado logo após os conteúdos tabelas, distribuições de frequências e gráficos, falo sobre a importância de calcular números que resumam um conjunto de dados. É por meio de números médios que será possível analisar tendências, diferenças e características de uma população estudada. Por meio de um diálogo com os estudantes, questiono se leram os planos de ensino do semestre e se sabem qual o número que representará o conjunto de todas as suas notas durante o semestre em cada uma das disciplinas. A resposta surge rapidamente: a média. Na sequência deste diálogo são apresentados outros questionamentos. Todas as médias serão calculadas da mesma maneira? A turma fica em silêncio. Após um breve intervalo de espera, surge uma resposta indicando que em uma das disciplinas o professor atribuiu um valor maior para as provas do que para os trabalhos. Esse diálogo visa uma aproximação com a turma, relacionando esse conteúdo com um problema prática que faz parte da vida de estudante.

Questão 2. Como é feita a abordagem dos principais conceitos?

Na sequência da introdução apresento os conceitos e exemplos básicos de média aritmética simples. Explico o conceito geral de medidas de tendência central, buscando mostrar que são números usados para representar todo um conjunto de dados. Apesar de o termo média ser o mais o usado, ele representa um tipo particular de média, que pode ser chamada de média aritmética simples. Assim, nesse processo dialogado, transitamos pelo primeiro conceito, o de **Média Aritmética Simples**. A turma é questionada sobre como podemos descrever esta média e qual a sua fórmula. Apesar de ser um assunto que faz parte do currículo da educação básica, não surge nenhuma resposta sobre a fórmula, apenas uma descrição preliminar: “somo todos os valores e divido pela quantidade de valores”. A seguir, apresento uma definição para a média aritmética simples: “A média aritmética simples é à medida que se obtém somando todos os valores de um conjunto de dados e dividindo essa soma pela quantidade de valores” (CALEGARI; EBERTZ, 2003, p. 75). Na sequência da exposição, indico que essa definição de média é representada por uma fórmula, que é escrita no quadro e apresentada detalhadamente, seguida de explicação sobre o significado de cada letra ou símbolo utilizado.

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i}{n}$$

$\bar{x}$ = média aritmética

$\sum x_i$ = somatório dos valores observados

n = número de observações (amostra)

x_i = cada valor observado

São detalhados os elementos da fórmula com o objetivo de tornar o conceito de média mais compreensível. Da mesma forma, pretendo explicar a importância da notação utilizada para resolução de problemas e entendimento de conceitos mais complexos.

Ainda com o objetivo de tornar o conceito mais compreensível são apresentados exemplos e exercícios que envolvem a compreensão da média aritmética simples e sua operação com a fórmula. Por isso, são realizados exercícios tais como: 1) Um aluno fez 3 provas no semestre de um total de 4 previstas. Suas notas foram: 3, 5, 6. Que nota este aluno precisará tirar na última prova para passar com média 6. Ou, 2) Envolvendo gráficos.

Apesar de ser um problema simples é comum os estudantes não conseguirem realizar esse exercício utilizando a fórmula da média. A maioria busca resolver por tentativa e erro. Nesse processo de transposição didática faço o exercício mostrando que a nota desconhecida pode ser simbolizada por x_4 e assim, demonstro o uso da fórmula: $6 = (3+5+6+x_4)/4$. Na sequência outros exercícios são propostos e resolvidos.

Questão 3. Qual o conceito explicado após a média aritmética simples?

Na sequência proponho o estudo da **média aritmética ponderada.** Para avançar no estudo da média aritmética proponho um problema um pouco diferente:

1. Um aluno faz 3 provas com pesos 2, 2 e 3. Se ele tirou 2 e 7 nas duas primeiras, quanto precisa tirar na terceira prova para ficar com média maior ou igual a 6? A intenção didática é introduzir o conceito de média aritmética ponderada considerando o que vimos sobre média aritmética simples. Retomo o caso citado pelos estudantes, do professor que estabelece pesos diferentes para cada tipo de avaliação. A primeira intenção didática é relacionar esse novo conceito ao cotidiano do aluno, no caso a média semestral de uma determinada disciplina. É apenas um início desse diálogo com o objetivo de relacionar o saber "velho" com o saber "novo". Assim, junto a turma, resolvemos o problema inicial proposto, passando à construção da fórmula e conceito. Do problema resolvido e dos termos já utilizados para a média aritmética simples chegamos a:

$$\bar{x}_p = \frac{\sum (x_i . p_i)}{\sum p_i}$$

$\bar{x}_p$ = média aritmética ponderada

p_i = ponderação = peso ou freqüência da variável

$\sum p_i$ = somatório dos pesos ou das freqüências

$\sum (x_i . p_i)$ = somatório do produto entre cada valor e seu peso ou freqüência.

Assim, temos o novo conceito: a média aritmética ponderada é a média que se obtém de um conjunto de valores com pesos, frequências ou importâncias distintas. Resulta do somatório da multiplicação de cada valor do conjunto pelo seu respectivo peso, dividido pela soma dos pesos.

A princípio o conceito parecer ser de fácil apreensão, mas com problemas que envolvem mais tempo para interpretação, percebe-se a importância de **"transformar esse saber em exercícios e problemas"** que conduzam ao entendimento mais completo do conceito. Para isso são propostos problemas que focalizam as dificuldades identificadas até aquele momento, tais como: 1) Interpretação de quem efetivamente é o "x" e o "p". 2) Percepção sobre as informações dispostas nas tabelas, isto é, de distribuição de frequências simples ou em classes; 3) Coleta de dados de gráficos; 4) Determinação de x_i ou p_i.

Uma lista de exercícios é entregue para que todos a resolvam. Os exercícios que oferecem dificuldades são resolvidos no quadro. Esses exercícios são resolvidos no caderno, em sala de aula, utilizando apenas a calculadora. Por isso, trabalha-se com conjuntos de dados pequenos.

Ainda sobre o tema média aritmética ponderada, visando aproximar o saber ensinado às situações mais complexas, ou pelo volume de dados ou pela natureza das ponderações envolvidas, são propostas outras problematizações, tais como: qual o salário médio de um trabalhador de Chapecó contratado no ano de 2014?

Para resolver o problema proposto a turma utiliza um laboratório de informática, com um computador por aluno. O primeiro passo é saber onde está a informação e como coletá-la. São fornecidas algumas informações iniciais sobre onde podem ser encontrados os dados para calcular essa média no *site* do ministério do trabalho e emprego (www.mte.gov.br). Após uns 30 minutos de tentativas e conversas entre os colegas, chegam ao endereço: http://bi.mte.gov.br/bgcaged/caged_perfil_municipio/index.php.

Nesta etapa da aula os alunos foram orientados a baixar a planilha com os dados de Chapecó de janeiro de 2014 a dezembro de 2014, nível ocupacional desagregado consolidado, com salários médios de admissão. Assim, a turma tem uma planilha com 10 colunas e 867 linhas, com um total de 46982 admitidos em Chapecó em 2014. Na sequência, os estudantes foram solicitados a analisar a planilha e cálculo da "média" do salário de admissão no período.

A dificuldade apresenta-se em relação a como identificar qual média utilizar. Não é imediata a descoberta que se trata de uma média ponderada. Aguardo até que percebam e proponham a média ponderada. Chegam a conclusão que a coluna com o número de funcionários por ocupação será o "peso" (ou frequência) no conceito de média ponderada e a coluna salário médio da ocupação será o "x", ou seja, aquilo se quer calcular a média. A segunda dificuldade está em trazer a linguagem da fórmula estudada para uma aplicação eficiente das fórmulas na planilha eletrônica. É importante lembrar que o uso de planilhas eletrônicas já foi estudado na disciplina de Introdução à Informática. Assim, eles foram orientados para a criação de uma nova coluna que trouxesse o resultado de $x_i.p_i$. Concluído e obtido o resultado R$ 1.198,06, uma nova dificuldade é lançada, a de responder a mesma pergunta para os anos de 2012 e 2013. Finalizo a aula falando sobre a importância da compreensão da média ponderada para o estudo de indicadores de inflação, por exemplo. Na sequência, encaminhamos um trabalho sobre indicadores de inflação. A turma será dividida em equipes para tratar cada um dos 8 principais indicadores de inflação utilizados no Brasil. Esse trabalho tem o objetivo de aproximar o entendimento de média ponderada as situações reais do administrador.

Na aula seguinte, que não será descrita aqui, são apresentadas as outras medidas de tendência central: mediana e moda, realizando comparações com a média aritmética e os casos de aplicação de cada uma delas, bem com suas propriedades.

Questão 4. Qual a intenção ao propor o estudo da média ponderada utilizando bases de dados do Ministério do Trabalho e Emprego?

A intenção é proporcionar uma situação real que exigisse a necessidade de calcular uma média aritmética ponderada. Os dados são atuais e exigem um tratamento estatístico. Como professor de Estatística Básica, com formação em Matemática e Administração, conheço os tipos de problemas que os estudantes enfrentarão durante o curso. Por isso, acredito que esta abordagem envolvendo a pesquisa em bases de dados será oportuna para as pesquisas quantitativas que realizaram nas próximas disciplinas, tais como, pesquisa de mercado, estatística para administradores, administração da produção, etc.

4 I ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA E CONCLUSÕES

Aqui destacam-se alguns aspectos desta relação didática que dialogam diretamente com a teoria aqui em evidência, a saber: a percepção sobre a necessária sistematização e sequenciamento dos conteúdos; a clareza sobre a intenção do trabalho docente, isto é, onde queremos chegar e quais os meios mais apropriados; a percepção sobre a diferença entre os níveis do saber, nesse caso, sobretudo, do saber a ensinar ao saber ensinado, conduzindo a uma aproximação com aquilo que o aluno já conhece, estabelecendo nexos para uma aprendizagem mais significativa.

No relato do professor é possível perceber que a intenção didática de transformar um saber em exercícios práticos e ligados a profissionalização dos estudantes. Na sua fala não fica evidente que essa intenção é verbalizada para a turma. Fica claro que a intenção do professor em oferecer uma lista de exercícios com distintas situações de aplicação é tornar o conceito de média aritmética ponderada mais compreensível. A uma intenção em abordar uma sequência de conteúdos que tem uma hierarquia por grau de dificuldade. Esse entendimento do professor é pertinente aquilo que Chevallard (2013) considerou como um dos passos determinantes para que um conhecimento possa ser ensinado e aprendido, qual seja, a criação de um corpo de conhecimento organizado e mais ou menos integrado. Na experiência didática aqui descrita o professor procurou tratar conceitos que são intimamente relacionados, como média, mediana e moda, em momentos distintos e intrinsecamente conectados, especialmente por meio de resolução de problemas num movimento ascendente, iniciando por formulações mais simples em direção à problemas mais elaborados e de maior complexidade.

Em relação aos conceitos culturalmente aceitos, não há dúvidas que o professor manteve a apresentação das fórmulas e conceitos tradicionais de média aritmética simples e ponderada. Seguiu a ementa da disciplina, porém transformou o conteúdo previsto em objetos a ensinar. Para isso o professor organizou os exemplos por hierarquia de dificuldade. No entanto, na entrevista não foi possível verificar se essa intenção foi declarada aos estudantes.

Para o ensino da média aritmética simples o professor comentou sobre a importância da utilização da notação científica para resolução de problemas mais complexos. Nesse ponto há uma lacuna entre essa ênfase na utilização da notação e os métodos de resolução de problemas. Não é possível compreender se os exemplos e exercícios propostos precisarão obrigatoriamente de uma notação para facilitar a solução.

A aula sobre a média aritmética ponderada traz uma contextualização diferente dos livros didáticos presentes nas referências bibliográficas da referida disciplina. O objetivo foi dar maior significado ao conteúdo e colocá-lo em uma situação mais complexa que comumente se propõe no saber a ensinar, presente nos livros didáticos. Propondo a pesquisa e coleta em base de dados atualizadas, em um contexto com informações do município da maioria dos alunos, o professor utilizou sua criatividade para transformar a média aritmética ponderada em um objeto a ensinar para o curso de Administração. Com essa proposta o professor procurou a adequação dos recursos didáticos-pedagógicos, num movimento de incorporação de novas tecnologias, como é o caso do uso das planilhas eletrônicas, utilização da internet, e manipulação de bases de dados de órgãos governamentais.

A experiência didática aqui descrita evidencia a pertinência de alguns pressupostos da teoria da transposição didática, alguns deles considerados quase lugares comuns, mas invisibilizados em muitos momentos no trabalho cotidiano, é o caso, por exemplo, da intencionalidade do trabalho docente e da íntima articulação entre os três principais agentes que operam nesta relação ternária, quais sejam, o professor, o aluno e o saber. Este último, como pudemos visualizar na exposição, apresenta-se também na experiência empírica em diferentes níveis, e, nesta passagem do saber a ensinar, consubstanciado nas ementas e nos livros, para o saber ensinado reside a importância precípua do saber socialmente aceito e reconhecido pelos estudantes. É nessa aproximação entre o saber socialmente referenciado e o saber a ensinar que se estabelece com maior êxito o saber ensinado.

Ainda que o olhar aqui lançado sobre a experiência concreta seja *post factum*, revisitá-la à luz da teoria da transposição didática corroborou a importância dos processos de transmissão do conhecimento, permitindo uma reflexão e uma sistematização sobre o trabalho realizado, permitindo reconhecer, inclusive, a importância dos registros de tais experiências, que acabam sendo tomadas como inequívocas.

REFERÊNCIAS

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às Ciências Sociais.** 7. ed. Florianópolis: UFSC, 2008.

BUSSAB, Wilton de Oliveira; Morettin, Pedro Alberto. **Estatística Básica.** 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

CALEGARI, Jean F. M.; EBERTZ, Rosali. **Estatística Aplicada à Educação.** Florianópolis: UDESC, 2003.

CRESPO, Antônio Arnot. **Estatística Fácil.** 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

CARDELLI, Jorge. Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard. **Cuadernos de Antropología Social,** nº 19 , pp. 49-61, 2004.

BROCKINGTON, Guilherme; PIETROCOLA, Maurício. Serão as regras da transposição didática aplicáveis aos Conceitos de física moderna? **Investigações em Ensino de Ciências** – v.10(3), pp. 387-404, 2005.

CAMPOS, Edson de Faria. Transposición Didáctica: definición, epistemología, objeto de estudio. **Cuadernos de Investigación Y Formación En Educación Matemática.** 2006, Año 1, Número 2. Disponível em: http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/download/6884/6570. Acesso em: 01/12/2015.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado.** 3º ed. Argentina: Aique Grupo Editor S.A., 1998.

_____. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v.3, n.2 mai/ago, 2013. Disponível em: http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/viewFile/2338/1111. Acesso em: 09/12/2015.

GÓMEZ MENDOZA, Miguel Angel. La Transposición Didáctica: Historia de un concepto. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. Volumen 1, Julio - Diciembre 2005, pp. 83-115. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116845006>. Acesso em: 01/12/2015.

LEITE, Miriam Soares. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Rio de Janeiro, 2004.

PINHO-ALVES, Jose. **Regras da Transposição Didática Aplicadas ao Laboratório.** Cad. Cat. Ens. Fís., 174 v. 17, n. 2: p. 174-182, ago. 2000.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

CAPÍTULO 16

PRODUÇÃO DOCENTE EM PARES: UMA EXPERIÊNCIA DE METODOLOGIA ATIVA E CURADORIA DO CONHECIMENTO

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 04/04/2021

Wilzelaine Aparecida Hanke
Universidade Federal do Paraná
Curitiba - Paraná
http://lattes.cnpq.br/3757230912020298

Jociana Maria Bill Kaelle
Universidade Federal do Paraná
Curitiba - Paraná
http://lattes.cnpq.br/2650065005457467

RESUMO: Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de duas mestrandas do Programa de Pós-graduação em Educação: teoria e prática de ensino da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no período de junho a agosto de 2020 na disciplina eletiva "Educação e Novas Tecnologias", cujo objetivo é discutir o emprego das metodologias ativas e da curadoria do conhecimento no protagonismo docente, no trabalho em pares e nas reflexões do fazer pedagógico na busca por alternativas que contribuam para o pensamento "prática-teoria-prática" como norteador de um fazer pedagógico reflexivo, dialógico e dinâmico. Nas aulas assíncronas os mestrandos tiveram contato com o material teórico e exploraram alguns recursos imersivos dentro da plataforma Moodle UFPR. A análise e discussão dos materiais ocorreu de forma síncrona. Os resultados obtidos são evidenciados no fazer pedagógico e reflexivo das professoras-pesquisadoras.

PALAVRAS - CHAVE: Metodologia ativa. Curadoria do conhecimento. Docência.

TEACHING PRODUCTIONS IN PAIRS: AN EXPERIENCE IN ACTIVE METHODOLOGY AND KNOWLEDGE CURATOR

ABSTRACT: This work is based on two experience reports of two mastering students in the Post Graduate Program in Education: theory and practice teaching at Federal University of Parana (UFPR), from June to August 2020, in the elective discipline "Education and New Technologies", whose objective is to discuss the use of active methodologies and knowledge curation in the teaching role, in pair works and in the reflection of the pedagogical doing, searching for alternatives that contribute to the thought "practice – theory – practice" as a guide to a dialogical and dynamic reflective pedagogical doing. In the asynchronous classes the mastering students have been in contact with the theoretical material and have explored some immersive features inside the platform Moodle UFPR. The analysis and discussion on the materials happened in a synchronous way. The final results are evidenced in the reflective and pedagogical doing of the research professors.

KEYWORDS: Active methodology. Knowledge curation. Teaching.

1 I INTRODUÇÃO

O contexto atual tem alavancado numerosas discussões sobre o desenho educacional que se configura em decorrência da

incorporação das tecnologias nos fazeres pedagógicos. Além disso, convida cada professor a desconstruir o papel autoritário e de detentor do saber para assumir o papel de mediador, de quem compartilha e colabora no mapeamento de estratégias e saberes contributivos para a aprendizagem que se galga mutuamente.

Se a aprendizagem é construída mutuamente, ou seja, junto com o outro, propiciar a aprendizagem em pares não resulta indispensável somente ao trabalho com o discente. Estratégias que estimulem a análise da prática, a revisitação da teoria e uma reavaliação da prática em pares, constitui-se em riquíssima oportunidade de conhecimento e engajamento por uma educação mais significativa. Portanto, "parece ser que a relação de inovação-formação não é tanto o binômio teoria-prática como o de prática-teórica", como contribui Imbernón (2009).

Nessa análise prática-teórica que, na disciplina "Educação e Novas Tecnologias" do programa de pós-graduação em Educação: teoria e prática de ensino da Universidade Federal do Paraná, em condição de mestrandas, optou-se por materializar na prática os saberes teóricos da ementa da disciplina na proposta dos professores aos mestrandos: elaborar uma proposta de atividade que explicasse a curadoria do conhecimento e sua adoção para a Educação Híbrida correlacionadas as metodologias pedagógicas inovadoras. Desse modo, o objetivo da apresentação era sugerir a apropriação de recursos tecnológicos e metodologias ativas como estratégia de curadoria do conhecimento e ampliação das capacidades de crítica, reflexão e dialogismo em pares. Optou-se pelo aplicativo Trello, como recurso tecnológico e a aprendizagem por pares, como metodologia pedagógica inovadora.

Na próxima seção, apresentaremos o percurso desta experiência de produção em pares.

2 | PERCURSO DE EXPERIÊNCIA

O contexto pandêmico de 2020 promoveu - entre alaridos de incerteza e indignação - a transposição da educação analógica para a digital. Professores e estudantes das mais diversas instâncias educacionais experienciaram um processo imersivo obrigatório, encontrando no outro o reflexo das suas próprias dificuldades e angústias, como também, percebendo o outro como parceiro em potencial na busca por soluções, criação de estratégias e aprimoramento técnico e profissional.

Na disciplina de "Educação e Novas tecnologias" do programa de pós-graduação: teoria e prática de ensino da UFPR, ministrada de modo síncrono pelo aplicativo de *software* para videoconferência *Zoom* e assíncrono na plataforma Moodle da própria universidade, evidencia claramente a transposição do analógico para o digital e suas consequências iniciais, como exposto anteriormente. No mesmo sentido, havia - na disciplina eletiva - a preocupação de promover o protagonismo dos professores-pesquisadores e a constante

reflexão sobre a prática-teoria-prática, numa concepção freireana. Assim sendo, “ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 2019, p.30).

Dessa forma, os aportes teóricos componentes da ementa disciplinar foram apresentados, gradativamente, numa sequência que culminou em uma aprendizagem mútua, ubíqua e significativa tendo em vista não apenas o modo como os diálogos se interconectaram sem a pretensão do esgotamento das discussões e possibilidades de reflexão como o sentido e significado constitutivos na análise da prática docente dos(das) mestrandos(as). Afinal, os desafios da docência são multifacetados e, quando, o docente capta “o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada” (FREIRE, 2019a, p.98).

A ideia era a não transmissão dos saberes no sistema “bancário”. Ao contrário, o posicionamento assumido pelos professores ministrantes, era o de mediação e de curadoria do conhecimento. Na construção do processo de mediação observou-se a metodologia de sala de aula invertida bastante presente. Segundo Bergmann e Sams (2019, p.11), a metodologia da sala de aula invertida refere-se a “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala”. Nos momentos assíncronos, os(as) mestrandos(as) recebiam pela plataforma Moodle diversos textos e vídeos relacionados a temática a ser discutida e analisada em cada aula síncrona. A leitura deveria acontecer previamente, não sendo fixado um número de textos ou uma ordem a ser seguida, ou seja, o(a) mestrando(a) tinha a autonomia na escolha pelo material que se enquadraria em seu momento de leitura, interesse e dialogia com suas práticas. As aulas síncronas tornavam-se espaço para perguntas, discussões e reflexões, competindo aos professores ministrantes mediar e levar ao entendimento das concepções trabalhadas de maneira a que os professores-pesquisadores recebessem *feedbacks* constantes.

Neste processo, cada professor-pesquisador assumiu uma postura mais participativa e criou oportunidades para a construção do seu conhecimento. De acordo com Valente (2014, *apud* BACICH; MORAN, 2018, p. 42), o espaço de aprendizagem tem a presença dos colegas e de uma figura mais experiente como pares na resolução de problemas, tarefas, na troca de ideias e na significação da informação.

Esses momentos são de significativa aprendizagem e oportunidade extremamente ricas de formação para o professor, pois torna-se cada vez mais emergente que ele aprenda “de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, testar, avaliar e modificar em grupo; propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa e não uma colegialidade artificial” (IMBERNÓN, 2019, p. 61), a fim de fortalecer sua identidade, criar novos cenários - para educação das crianças e jovens - que de fato estejam em consonância com a

sociedade dinâmica e mutante em que estamos inseridos.

Neste sentido, as metodologias ativas da aprendizagem se mostram como uma possibilidade latente de atender as necessidades e os desafios da educação contemporânea. Camargo e Daros (2018, p. 12) defendem que essas metodologias se apresentam como um caminho pedagógico apto para propiciar aos estudantes [e aos professores] a autonomia e a criticidade para transformarem a realidade em que vivem. Assim, de acordo com Bacich e Moran (2018, p. 11), é na "inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola" que as metodologias desenvolvidas de forma ativa e criativa, direcionadas na ação do(a) sujeito, potencializam os processos de ensino e aprendizagens.

Com base nessas concepções, entendemos que compete ao professor instigar, motivar, orientar e desafiar seus estudantes. Para isso, ao organizar seu planejamento deve pesquisar o que há de relevante para compartilhar com eles e promover as ações que torná-los-ão indivíduos críticos, protagonistas de suas aprendizagens e histórias. No exercício da pesquisa, da seleção dos materiais e dos recursos que utilizará para o compartilhamento desses conhecimentos, o professor assume o papel de curador do conhecimento. Bhargava (2009 *apud* CAMAS; FOFONCA, 2019, p.12) reforça essa ideia ao propor que o curador do conhecimento incorpora as ações de agrupar, organizar e compartilhar informações que são transformadas em um conhecimento acessível. Portanto,

> O professor é um comunicador, curador de conteúdos, um mediador entre pessoas diferentes que ajuda a que todos consigam desenvolver as competências e conhecimentos esperados, no ritmo e da forma mais adequada para cada um. A comunicação hoje é bidirecional e multidirecional: O professor fala com todos, todos falam com ele e entre si e cada aluno pode falar com o outro. É uma comunicação múltipla, diversificada, flexível, muito rica e cheia de surpresas, porque cada interação modifica a resposta seguinte, cada contribuição" (MORAN, 2014, p. 55).

A disciplina, portanto, priorizou uma perspectiva metodológica inovadora, dialógica e interdiscursiva, propondo a curadoria do conhecimento como um elemento fundamental a integrar à docência e práticas didáticas da Educação Básica dos seus mestrandos. Para sua conclusão, foi solicitada a elaboração de uma proposta de atividade que explicasse a curadoria do conhecimento e sua adoção para a Educação Híbrida correlacionadas às metodologias pedagógicas inovadoras.

A ideia de trabalhar em pares surgiu da proposta de uma das professoras-mestrandas, autoras desse material, que ao analisar a equação: tempo x intencionalidade x possibilidade de compartilhamento, viu-se frente a inviabilidade de desenvolver sozinha uma apresentação que desse conta dessa demanda; mesmo tendo optado por um recurso intuitivo: o Trello.

O layout do Trello é composto por diferentes "*boards*", sendo eles quadros que reúnem diversas listas e informações. Dentro dos cartões é permitido escrever comentários, adicionar links, salvar anexos, determinar prazos e acrescentar imagens;

podendo especificar cada um dos assuntos (Figura 1). Assim, foram estabelecidas as temáticas a serem abordadas: 1. Ensino Híbrido, 2. Metodologias Ativas e 3. Curadoria do Conhecimento. Criou-se um quadro (4) para indicações de outros materiais.

Abaixo, a Figura 1 apresenta um panorama geral da experiência de produção colaborativa em pares, através do print da tela do Trello.

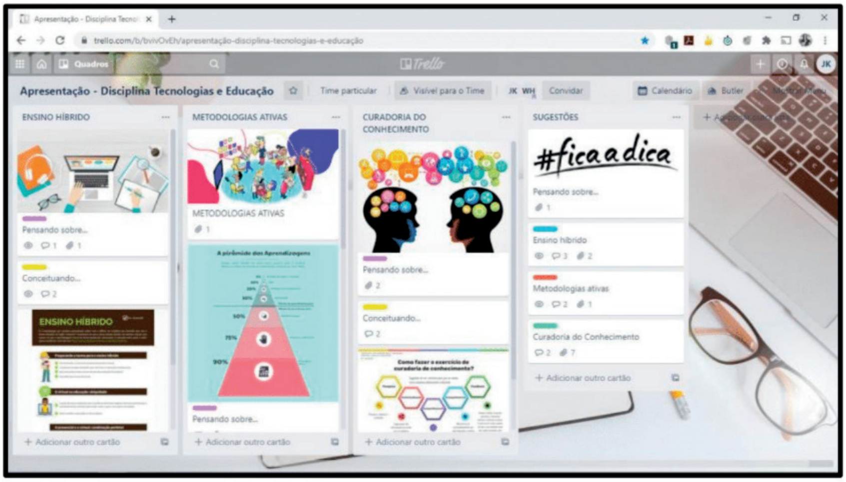


Figura 1. Print da tela da produção colaborativa no Trello

Fonte: As pesquisadoras, 2020.

Os três primeiros trazem subdivisões pensadas como estratégias para que o leitor pensasse sobre as temáticas e fosse instigado a estabelecer suas primeiras relações e correlações com sua prática, facilitando seu processo de apropriação de conhecimento. Assim, cada subdivisão apresenta uma intencionalidade que não encerra em si, pelo contrário, converge para o propósito de possibilitar uma produção colaborativa, ampla e multifacetada que suscite discussões, reflexões e o uso dos materiais produzidos em contextos mais amplos e variados; sendo subdividido da seguinte forma:

* **Pensando sobre** - tem por objetivo principal promover, por intermédio de um vídeo, uma imagem e um infográfico, reflexões sobre cada um dos temas correlacionando-os com a prática e o fazer pedagógico docente.

* **Conceituando** - objetiva-se, neste tópico, promover o diálogo reflexivo entre diferentes autores e concepções de modo a ser possível a compreensão das temáticas abordadas. Ademais, promoveria uma visão ampla das concepções e a possibilidade de traçar convergências e divergências entre elas.

* **Resumindo** - neste *board*, busca-se propiciar o recorte de informações tidas como principais no entendimento inicial das temáticas. Ressalta-se que não trata-se de limitar o conhecimento, mas otimizar o acesso às informações que tiveram maior significado no

recorte temporal em que foi elaborado.

O último cartão, **#ficaadica**, possibilita o acesso a artigos científicos, podcasts, vídeos, reportagens e e-books pesquisados e analisados durante toda a etapa de gerenciamento do Trello, servindo como uma mini biblioteca. A Figura 2 apresenta um print da tela que apresenta um dos *boards* explicitados acima, o **Conceituando**.

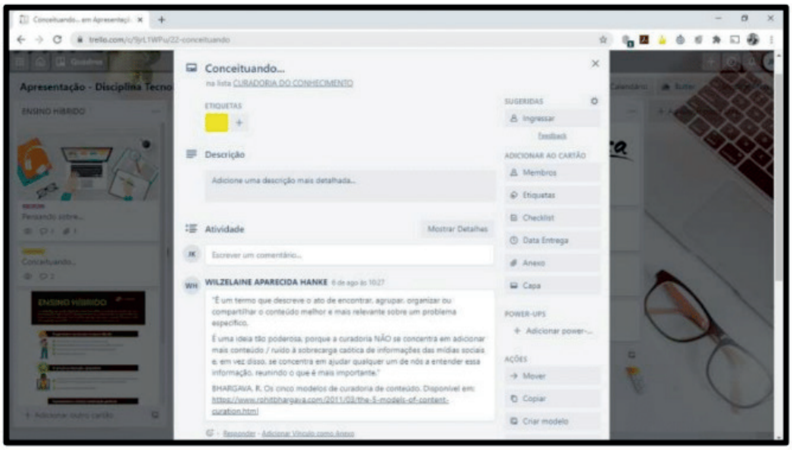


Figura 2. Print da tela: conceituando a Curadoria do Conhecimento

Fonte: As pesquisadoras, 2020.

A Figura 3, abaixo, apresenta o exemplo de um dos infográficos, criados a partir da leitura de textos sobre a temática em um site de edição e criação de mapas mentais e infográficos, o *Venngage* (*https://infograph.venngage.com/).* Neste sentido, houve - também - a possibilidade da recriação e reinvenção de textos para novas linguagens, mais visuais e, até, mais sintetizadas.

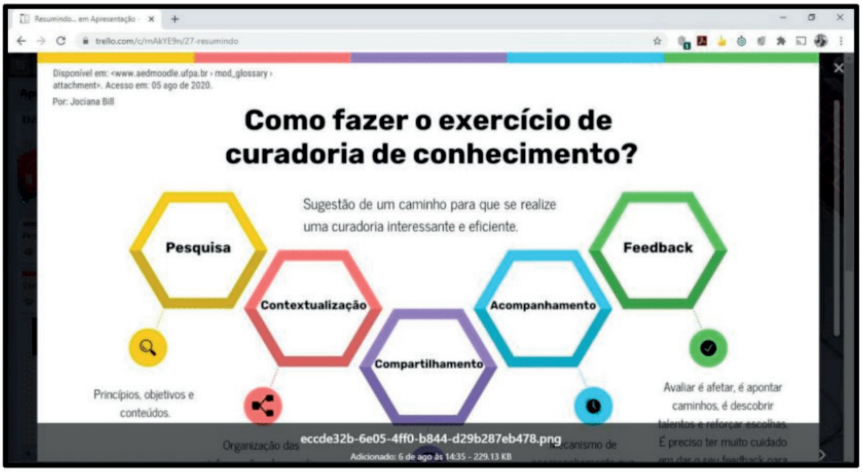


Figura 3. Print da tela com um dos infográficos criados para a construção do trabalho no Trello

Fonte: As pesquisadoras, 2020.

O acesso aos materiais foi disponibilizado aos demais participantes da disciplina através de um link de acesso gerado no próprio aplicativo, com a expectativa de que houvesse 1. contribuições na inserção de novos materiais (textos, imagens, vídeos e links, por exemplo), 2. servisse como fonte de pesquisa e consumo do que foi pesquisado, organizado produzido e disponibilizado e, ainda, 3. como incentivo a utilização em outros contextos educativos. Dessas três expectativas, apenas a segunda foi-nos possível perceber em apresentações subsequentes.

Na próxima seção, discutiremos os desdobramentos da experiência e os impactos que a produção em pares obteve a partir de sua contextualização.

3 | DESDOBRAMENTOS DA EXPERIÊNCIA

Não é de hoje que as potencialidades das metodologias ativas vêm sendo exploradas. Apesar de sua contemporaneidade, seus princípios datam do início do século XX. De acordo com Daros (2018, p. 8), não se pode deixar de mencionar pesquisadores que lá em meados dos anos 1930 já se preocupavam com uma educação pautada em metodologias mais participativas. A autora cita Jonh Dewey como um dos nomes que discutia - já naquela época - as necessidades de estreitar o liame entre teoria e prática.

Da mesma escola de Dewey, surgem as ideias de Kilpatrick (1975) que contribuiu com o método de aprendizagem através de projetos. O autor acreditava que o aprendizado deveria ser pautado nos problemas reais do cotidiano dos estudantes, por isso, todas as atividades poderiam ser realizadas por intermédio de projetos. Neste mesmo sentido, no Brasil, surge a concepção de Escola Nova, em 1932. Difundida por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, a Escola Nova vinha contrapor o ensino tradicional da época - de apenas

memorizar os conteúdos “aprendidos” - colocando o discente no centro do processo de aprendizado e reforçando a necessidade de seu protagonismo.

Não se pode esquecer de, nesta breve linha histórica, citar um dos maiores educadores brasileiros que, entre tantas necessidades educacionais, levantou a bandeira da autonomia docente e discente: Paulo Freire. Em Pedagogia da Autonomia (1996), discutiu os saberes necessários para a prática educativa. Para Freire (2019, p.47), “ensinar não é transferir conhecimento” e, desta forma, ensinar é criar as possibilidades necessárias para a produção e construção do conhecimento. Outros tantos autores, assim como Freire, ao longo do século XX se dedicaram à elaboração de metodologias que fossem inovadoras e possibilitassem uma práxis pedagógica que desenvolvesse um “sujeito crítico, reflexivo, transformador e humanizado” (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 9). Evidentemente, as teorias postas por todos os pesquisadores daquele século continuam sendo desafiadoras para a educação contemporânea.

Muitas dessas teorias vêm sendo reinventadas, retestadas e reinterpretadas para o contexto atual, dando subsídios para o que Camargo e Daros (2018, p. 9) chamam de pedagogia “dinâmica, centrada na criatividade e atividade discente, em uma perspectiva de construção do conhecimento, do protagonismo, do autodidatismo, da capacidade de resolução de problemas, da autonomia e do engajamento” nos processos de ensino e aprendizagem, através de metodologias de abordagem ativa.

Mesmo que as metodologias ativas se apresentem na centralidade do estudante e de seu aprendizado, o professor possui um importante papel na mediação entre o objeto de aprendizagem e o sujeito. Cabe a ele promover o envolvimento e engajamento ativo do alunado com o conhecimento. Um dos fatores cruciais para isso é a maneira como se dá o planejamento das atividades, quer dizer, no que concerne à previsão dos objetivos da aprendizagem, direcionados pelo docente: o que se pretende com a atividade, de que formas e/ou quais materiais e métodos serão utilizados.

No caso desta atividade realizada para uma aula síncrona da disciplina “Educação e Novas Tecnologias”, ministrada no Mestrado Profissional da UFPR, pudemos experimentar o processo de desenvolvimento de docência em pares, numa escrita e produção colaborativa, na qual foi possível trazer à plataforma as concepções sobre Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e Curadoria do Conhecimento através de variados gêneros textuais, sobretudo os virtuais, multimodais e multissemióticos (vídeos, infográficos, mapas mentais, *post-it* digital etc.), promovendo o letramento digital através dos multiletramentos.

Dessa forma, conseguimos perceber os impactos que a produção colaborativa, num contexto de curadoria do conhecimento, teve em seu contexto de realização. Desses impactos, talvez o mais relevante seja em relação ao trabalho do professor-curador. De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2018, p. 89), não é possível dissociar o papel do professor das evoluções da informação na sociedade. Os pesquisadores afirmam que o desenvolvimento da tecnologia possibilitou novas formas de produzir e acessar

o conhecimento. Isso também propiciou maior possibilidade de produção colaborativa entre os docentes. Nesta perspectiva, o trabalho do professor se torna mais efetivo e significativo, com maiores chances de assertividade, pois, como afirma Moran (2014, p. 54), a "colaboração provoca uma contínua readequação das expectativas e intencionalidades, a partir das trocas, contribuições de cada um, que nos servem de espelho para enxergar-nos e, ao mesmo tempo, nos desafiam a ampliar nossa visão, ideias, sentimentos e valores". Isto é, quando discutimos e analisamos coletivamente, podemos enxergar de outros ângulos uma mesma face.

Sendo assim, a produção em pares, potencializada pela curadoria do conhecimento, pode ser vista como um caminho para uma concepção mais contemporânea e atual de educação. O protagonismo da ação das práticas docentes contribui para a mediação do protagonismo do estudante (individual e coletivo). Essa experiência pode nos trazer a oportunidade de novas discussões. Además, por meio de produção colaborativa, fez-nos explorarmos juntas recursos que, provavelmente, sozinhas teríamos dificuldades de por em prática pelo próprio tempo que o docente tem para executar suas ações pedagógicas.

Neste sentido, cabe ressaltar aqui uma importante discussão: pesquisas anteriores, como as de Moran (2014), mostram os impactos da produção docente em pares para o fazer pedagógico e nos processos de ensino e aprendizagem, mas para que os resultados sejam efetivos, é preciso que as mantenedoras repensem as estruturas organizacionais das escolas, sobretudo nos espaços-tempo delas, para que atividades como essa, bem como as metodologias ativas, possam ser melhor exploradas pelos docentes. Em tempo: por conta das questões organizacionais de espaços-tempo e das demandas escolares das professoras-pesquisadoras, esta atividade quase não pode ser finalizada no prazo para a sua apresentação.

Enfim, na próxima seção abordaremos os principais resultados alcançados com esta experiência.

4 I PRINCIPAIS RESULTADOS ALCANÇADOS

A experiência de produção docente em pares, através de metodologia ativa da aprendizagem em um processo de curadoria do conhecimento, foi capaz de estimular avanços pessoais e profissionais para as professoras-pesquisadoras, além de, claro, propiciar inovações nos processos de ensino e aprendizagens. Da mesma forma, os estudos e pesquisas sobre as temáticas vieram a se confirmar na prática das docentes.

Dentre os resultados alcançados, pudemos observar que a experiência abriu espaço para as ideias e o processo criativo nos levou a buscarmos experienciá-la com os estudantes. Além do mais, quando pensamos em atividades ubíquas, que atendam as demandas do século XXI, num contexto digital, que facilita e amplia as possibilidades de práticas, de saberes e de coautoria (MORAN, 2014, p. 55), pensamos numa educação que

esteja presente em todos os lugares e de todas as formas, bem como coloca Santaella (2013, p. 16) “a condição contemporânea de nossa existência é ubíqua”. Moran (2014) afirma, ainda, que a tecnologia traz a possibilidade de integração de todos os tempos e espaços. Assim, o “ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente” (MORAN, 2014, p. 55). Com uma educação formal cada vez mais *blended* (misturada, híbrida), o professor precisa compreender suas aulas nos múltiplos espaços do cotidiano, incluindo os digitais. Vale ressaltar a importância dos espaços presenciais, da interação face a face, mas também é necessário compreender a comunicação digital e, desta forma, encontrar o equilíbrio entre todos os espaços onde a educação pode chegar.

A reflexão sobre a observância do processo de curadoria do conhecimento se faz considerável, trazendo importantes contribuições para os movimentos da docência-discência. Se curador é aquele que cuida, dissemina e faz com que os sujeitos tenham acesso ao conhecimento e à informação, então, de acordo com o educador e filósofo Mario Sergio Cortella (2018), em fala para o canal do Youtube Escola Digital, “a finalidade da curadoria é tornar [o conhecimento] disponível para as pessoas” e, portanto, pessoas e instituições têm a função decisiva de serem curadores daquilo que é importante individual e coletivamente.

Com essa experiência pudemos perceber que não só o professor pode ser curador do conhecimento, auxiliando na seleção dos artefatos que contribuam na relação sujeito-conhecimento, mas os estudantes podem, também, ocupar a função de curadores num movimento de reciprocidade, bem como coloca Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido (2019a, p. 95): “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, ou seja, ninguém pode ser só educador e nem somente educando. Neste processo recíproco de aquisição do conhecimento, se assim podemos dizer, Cortella afirma que “só é um bom ensinante quem for um bom aprendente” (2018). Dessa forma, acreditamos que a curadoria do conhecimento, promovida por meio de metodologia ativa da aprendizagem, traz impactos significativos nas relações docente-docente, docente-discente e discente-conhecimento.

Por fim, vivenciando esta experiência, pudemos entender que cabe a nós, enquanto educadores, o papel de encantar os sujeitos para que eles sejam capazes, em suas condições, de terem acesso ao conhecimento, de modo que eles não sejam meros receptores e reprodutores de conteúdos, mas transformadores críticos da sociedade em que vivem. Pois, como diria Paulo Freire (2019, p. 96), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

A seguir, apresentamos as reflexões teóricas e práticas que a produção colaborativa potencializou no contexto educacional.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo atual demanda de um docente que propicie discussões, que estimule o protagonismo, que seja mediador e curador do conhecimento. Sobretudo, é importante destacar que é preciso que os professores sejam capazes de ampliar seus horizontes e as fronteiras do conhecimento com seus educandos. Não é possível, no contexto atual, fazer mais do mesmo. É preciso inovar, é preciso motivar, é preciso encantar e inspirar os estudantes. Para isso, um dos percursos a seguir é a busca de práticas diferenciadas, a busca pela produção colaborativa, para que - aos pares - possam promover um trabalho conjunto e interativo. De acordo com Bacich e Moran (2018, p. 139), “a colaboração engloba o compartilhamento de ideias por meio do diálogo e da construção conjunto de um produto que é mais do que a soma das ações individuais, é uma reelaboração dessas ações”.

Sob essa ótica, faz-se cada vez mais necessário e emergencial que os professores atuem de forma colaborativa com seus pares: outros professores, diretores e coordenadores no que tange a pensar os fazeres pedagógicos dentro da escola, ao compartilhamento de problemas, fracassos e êxitos; enfim, criar um clima de escuta ativa e comunicação. Isto posto, a incorporação do trabalho em pares, da curadoria do conhecimento e a utilização de metodologias ativas pelos professores estabelecem, conforme aponta Imbernón (2009, p. 43) “mecanismos de desaprendizagem para tornar a aprender” acarretando um repensar constante da prática-teoria-prática que resulta em mudanças, inovação. A inovação, aqui entendida por nós, é a busca por fazer diferente aquilo que já é feito, almejando resultados mais expressivos e significativos nos tempos-espaço de aprendizagens.

Com isso, o professor potencializa suas capacidades intelectuais, fortalece sua identidade social e subsidia seu educando na análise do contexto social em que insere-se a fim de que torne-se conhecedor de seus direitos, executor de seus deveres e emancipado; com condições de combater práticas sociais excludentes. Reiteramos, portanto, o convite que o contexto educacional faz a cada educador : desconstruir o papel autosuficiente e de detentor do saber para assumir o papel de mediador, de quem compartilha com seus estudantes e seus pares diretos (outros professores, diretores, pedagogos e coordenadores) e colabora no mapeamento de estratégias para a efetivação da sua aprendizagens e de seus educandos, edificando um fazer pedagógico reflexivo, dialógico e dinâmico.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia da educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

CAMARGO, Fausto. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMAS, Nuria. P. V.; FOFONCA, Eduardo.; HARDAGH, Claudia. C. Pesquisa Narrativa e Curadoria do Conhecimento na cultura digital. Vol. 3. N.1. março/abril 2020. **Revista de Educação à distância e Elearning**. Disponível em: <https://rcc.dcet.uab.pt/index.php/lead_read/article/view/201/199>. Acesso em: 22 set. 2020.

ESCOLA DIGITAL. Curadoria - Mario Sergio Cortella. **Youtube**. 18 abr. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7Sy9SrbLlKo>. Acesso em: 25 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 68ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

HANKE, Wilzelaine Ap.; KAELLE, Jociana M. B. **Apresentação** - Disciplina Tecnologias e Educação. Trello, 2020. Página Inicial. Disponível em: <https://trello.com/b/bvivOvEh/apresenta%C3%A7%C3%A3o-disciplina-tecnologias-e-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 25 set. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MORAN, José. Autonomia e colaboração em um mundo digital. **Revista Educatrix**, n.7, 2014. Editora Moderna, p. 52-57. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/autonomia.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

TECMUNDO. **Trello**: como esta ferramenta pode ajudar você a organizar a sua vida. Tecmundo, 2015. Notícias. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/organizacao/75128-trello-ferramenta-ajudar-voce-organizar-vida.htm>. Acesso em: 27 set. 2020.

CAPÍTULO 17

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Data de aceite: 21/06/2021

Jéssica Galdino de Mendonça dos Santos
http://lattes.cnpq.br/0557447030915776

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino
http://lattes.cnpq.br/1537250371879200

RESUMO: Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa que analisou a formação do pedagogo a partir da concepção da gestão escolar, na perspectiva de relacionar a teoria trabalhada em sala de aula, com a prática no campo de estágio. Nesse sentido, as reflexões realizadas foram tecidas a partir da disciplina de Prática em Política e Administração Educacional, em que se abrangeu dois períodos letivos da disciplina em questão numa universidade pública carioca. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de abordagem de pesquisa-ação e os instrumentos de pesquisa foram o diário de bordo e das entrevistas semiestruturadas O estudo se subsidiou do referencial teórico dos autores Nóvoa (1995- 2019); Paschoalino (2017); Pimenta e Lima (2004) e Freire (1987). As categorias de análises deste estudo foram as dimensões da teoria e da prática, na disciplina de estágio obrigatório e sua perspectiva intercomplementaridade. As considerações deste estudo evidenciaram que nos discursos prontos, que por vezes são proferidos pelos estudantes, sobre a não existência de aproveitamento no período do estágio, que possibilitasse a aproximação entre a teoria e a prática foi desmistificado, pois ao questionar os estudantes sobre o estágio, após o término da disciplina possibilitou que os estudantes tecessem reflexões sobre o período vivido, e dessa forma, permitiu suscitar vários aspectos da aprendizagem que foram salientados, principalmente pela mudança de olhar.

PALAVRAS - CHAVE: Estágio, Disciplina, Gestão, Teoria e prática.

ABSTRACT: This article presents an excerpt from a research that analyzed the education of the pedagogue from the conception of school management, in the perspective of relating the theory worked in the classroom, with the practice in the field of internship. In this sense, the reflections made were woven from the discipline of Practice in Educational Policy and Administration, in which two academic periods of the subject in question were covered in a public university in Rio. The methodology used was the qualitative research of action research approach and the research instruments were the logbook and the semi-structured interviews. The study was based on the theoretical framework of the authors Nóvoa (1995- 2019); Paschoalino (2017); Pimenta and Lima (2004) and Freire (1987). The analysis categories of this study were the dimensions of theory and practice, in the mandatory internship discipline and its intercomplementarity perspective. The considerations of this study showed that in the ready speeches, which are sometimes given by students, about the lack of use during the internship period, which allowed the approximation between theory and practice, it was demystified, because when questioning

students about the internship , after the end of the course, it enabled the students to reflect on the period they lived, and in this way, it allowed to raise several aspects of learning that were highlighted, mainly due to the change of look.
KEYWORDS: Internship, Discipline, Management, Theory and practice.

1 I INTRODUÇÃO

A relação teoria e prática constitui um desafio nas formações docentes. Com essa lógica, os períodos destinados aos estágios obrigatórios, em curso de graduação em Pedagogia se efetivam com o intuito de proporcionar aos estudantes vivenciarem no seu futuro local de trabalho as aprendizagens significativas, para a sua atuação docente. Neste sentido, os estágios são organizados atendendo às legislações vigentes sobre a formação de professores. Com esse entendimento as universidades podem organizar o seu currículo com objetivo de atender aos requisitos legais.

Diante do exposto, este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa que analisou a formação do pedagogo, a partir da concepção da gestão escolar, na perspectiva de relacionar a teoria trabalhada em sala de aula, com a prática no campo de estágio. Nesse sentido, as reflexões realizadas foram tecidas a partir da disciplina de Prática em Política e Administração Educacional, em que se abrangeu dois períodos letivos da disciplina em questão em uma universidade pública carioca. O objetivo construído foi compreender como os estudantes dos períodos de 2019.1 e 2019.2 vivenciaram o período do estágio e como conceberam a sua formação no âmbito da gestão escolar.

Para a realização do estudo foi delineada a metodologia da pesquisa qualitativa, que possibilitou adentrar nessa temática e provocar reflexões. A escolha dessa se efetivou pela oportunidade de ouvir os alunos que participaram dos estágios. Dessa maneira, a metodologia possibilitou elaborar as construções a partir das falas dos estudantes de graduação em pedagogia, que realizaram o estágio em Prática em Política e Administração Educacional. Ao dar vozes a esses estudantes possibilitou trazer às suas subjetividades, com a finalidade de compreender como eles conseguiram no período do estágio ou não relacionar a teoria e a prática. As características da metodologia qualitativa, são os levantamentos de dados, a análise dos dados coletados, tendo como uma característica principal, a flexibilidade referente às técnicas de coleta de dados. (TEIXEIRA, 2003).

A pesquisa partiu da hipótese, de que todo campo de atuação se constitui num campo de saber e de conhecimentos interligados. Assim, diante desse entendimento, o estágio constitui um espaço de aprendizagem importante para a formação do pedagogo ao possibilitar a interlocução entre a teoria e a prática.

Com essa compreensão, a formação do professor não pode ser analisada apenas por um prisma, pois a "[...] cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo ... por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado,

caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo". (GAUTHIER, 1999, p. 24).

A perspectiva do autor enfatiza que a amplitude do olhar possibilitada pela complexidade da formação de professores não pode ser analisada apenas por um aspecto. Porquanto, essa concepção de formação evidencia que a formação do professor pode se modificar diante de novos conhecimentos, e assim, tanto pode ser um lugar de resistência à regulação imposta como servir de discurso determinado. (FREIRE, 1987).

Destarte, para desenvolver esse estudo foram utilizados dois instrumentos de pesquisa. A saber, o diário de bordo produzido a partir da observação dos participantes na sala de aula, na condição de monitora da disciplina e, para melhor direcionamento da pesquisa, inseriu também no estudo as entrevistas semiestruturadas.

Para apresentar este estudo dividiu este capítulo em cinco partes. A primeira explicitou a necessidade e a obrigatoriedade do estágio para a formação docente. Na segunda trouxe os dados da disciplina em estudo e a sua conjugação com o campo de estágio. Na terceira foram elucidadas perspectivas em relação entre teoria e prática. Na quarta parte foram analisados os dados da pesquisa. E, na quinta parte foram expostas algumas considerações.

2 | ESTÁGIO A FORMAÇÃO DOCENTE

O estágio supervisionado é um aspecto legal importante na formação de professores da educação básica em nível superior (BRASIL, 2002). Na Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, foi referendada a importância do estágio ao instituir "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura". (BRASIL, 2006).

Novamente, a Resolução CNE/CP de 2, de 20 de dezembro de 2019 que estabeleceu as [...] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019) reiterou no inciso dois do artigo sétimo que:

> [...] reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado; (BRASIL, 2019).

O momento do estágio pode ser compreendido de várias maneiras, Pimenta; Lima (2004) salientou que em relação às disciplinas consideradas de prática:

> [...] modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como

> um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam apenas para rotular as escolas e seus profissionais como 'tradicionais' e 'autoritários' entre outros. Essa forma de estágio gera conflitos e situações de distanciamento entre a universidade e as escolas, que justamente passaram a se recusar a receber estagiários; o que por vezes leva a situações extremas de secretarias de educação obrigarem suas escolas a receberem estagiários (PIMENTA; LIMA, 2004, p 39).

Com essa compreensão e com o intuito de refletir e criticar esta perspectiva de desvalorização da escola e de seus profissionais, que às vezes acontece, a desnaturalização do olhar é essencial. Assim, na especificidade do estágio de gestão sua realização se efetiva na forma do observar e, sobretudo na atuação de coparticipar com os diretores e coordenadores toda a dinâmica da escola. Com essa perspectiva, o estágio de gestão se apresenta com outras nuances, pois o estagiário tem que se relacionar com toda a escola e se inserir como um interlocutor atento e não simplesmente como um expectador.

Nesse sentido, cada estagiário, em sua unidade escolar vivencia uma experiência de se colocar num papel de antropólogo, pois apesar da escola ser um ambiente previamente conhecido, a desnaturalização do olhar será necessária, para enxergar as especificidades e singularidades de cada instituição.

Desse modo, o estágio de gestão apesar de ser realizado num campo conhecido da escola, tornou-se um local completamente diferente, quando se predispõem a aguçar seus olhares, para compreender de frente a uma determinada situação escolar, por vezes familiar, pois muitas vezes os fatos se apresentam viciados pela mídia, que traça um paradigma de culpabilidade da escola e de seus profissionais da educação.

Essa culpabilização, muitas das vezes têm como referência somente os resultados educacionais, sem levar em consideração as especificidades de cada escola (PASCHOALINO, 2017). Em contrapartida, o estágio de gestão possibilita ao adentrar à escola compreender a singularidade de cada instituição, as relações existentes e os esforços empreendidos para garantir a qualidade da educação ministrada.

3 | DISCIPLINA DE PRÁTICA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

A disciplina de Prática de Política e Administração Educacional se insere no arcabouço de formação do pedagogo e tem a prerrogativa legal da Resolução nº 2 de 2015 das licenciaturas, ao determinar que:

> Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e

> educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (BRASIL, 2015, s/p.).

Com esse entendimento, a disciplina de Prática em Política e Administração Educacional, ou simplesmente prática de gestão, tem o objetivo de ressaltar a concepção do professor gestor e as diversas relações entabuladas no exercício da profissão. Assim, a proposta da disciplina se estabelece na articulação da teoria e da prática na formação do professor gestor. E sua proposta coaduna com a perspectiva de que o momento do estágio deve ser o exercício da "[...] práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação" (FREIRE, 1987, p. 125).

Com essa compreensão a disciplina em questão se compreendia de duas partes inseparáveis, que se estabeleciam com a carga horária de 60 horas da disciplina na universidade, com estudos e reflexões de referências teóricas e de 100 horas de estágio obrigatório no campo.

O campo teórico da disciplina refletia sobre as dimensões da atuação do professor gestor, tanto nos aspectos internos e também externos que impactam o mesmo. Dessa forma, os textos estudados vão paulatinamente refletindo sobre a complexidade que envolve a ação de dirigir uma escola. Por outro lado, permitia compreender que a ação do gestor não se efetivou sozinha, mas no coletivo, no trabalho de equipe. Com esse entendimento, a importância da avaliação institucional e da construção do Projeto Político Pedagógico no coletivo se interpunha como essencial.

A disciplina também possibilitava refletir sobre a realidade das escolas estagiadas pelos estudantes, e, assim, trazer toda a gama de situações instituintes que se apresentam cotidianamente. As leituras e reflexões dos textos subsidiavam os debates empreendidos na turma e permitiram traçar um paralelo com a realidade de cada escola durante o estágio.

Nesse sentido o início das aulas em sala de aula concomitante com o estágio, se estendia com orientações até o aluno se organizar, com a escolha da escola e em seguida com a documentação devida. O Estágio de gestão é de observação e coparticipação, tendo seu início quando o aluno escolhe em qual tipo de instituições, seja ela Rede Municipal realizando a entrega de toda documentação na Coordenadoria Regional de Educação – CRE, que conjuntamente com o estagiário estabeleceram o período do estágio. E se o estágio fosse realizado na Rede Estadual, a entrega da documentação seria na Metropolitana correspondente a localidade da escola a ser estagiada. E por último, na Rede Federal de ensino, em que a própria instituição irá receber a documentação.

Todo esse movimento e adequações levavam um tempo, para que os alunos conseguissem realizar os agendamentos necessários e a entrega de toda a documentação, para efetivamente entrar na escola para a realização do estágio. Ao entrar nesses espaços como estagiário, se percebia o outro lado da escola, onde as relações são tecidas simultaneamente.

A inserção ao campo de estágio possibilita as várias ações aos estagiários, para que possam refletirem diferentemente sobre suas aprendizagens ocorridas neste período. Nessa complexidade de relações estabelecidas, muitas vezes os estudantes por estarem aproximando da conclusão do curso nutriam um sentimento de empoderamento e assim agiam de forma a ocupar cada espaço a ele destinado, e se fazia presente, ao questionar, desconstruir preconceitos e, sobretudo a investigar o campo de estágio. Destaca-se que, outra perspectiva acontecia, e para alguns estagiários a inserção ao campo se limitava uma simples observação, o que esvaziava as suas análises sobre o campo de estágio. Vale salientar que nos momentos de aula, a professora chamava a atenção para estas situações, e muitas vezes realizava visitas técnicas às escolas, que recebiam os estagiários para estabelecer uma interlocução com os profissionais da escola. Essa ação se concretizava pelo entendimento de que os professores da escola pública durante o estágio eram coformadores do estudante estagiário.

4 | RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A relação entre a teoria e a prática tem sido uma tônica a formação de professores, em que:

> A abordagem sobre a relação teoria e prática perpassa o compromisso existente dos sujeitos na construção de saberes e com a transformação da sociedade. Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática. (VOLNEI, 2015, p 65).

Essa interlocução e indissociabilidade entre a teoria e a prática foi salientada em toda a teoria de Freire (1987), que argumentava sobre a dinâmica da teoria e da prática se estabelecer numa dialética capaz de construir a práxis. Para o autor, a práxis é definida pela “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38).

Neste mesmo sentido, a ação reflexiva precisa ser efetivada nas dimensões individuais e coletivas. Nesta lógica, a efetivação do ensino e da aprendizagem está de forma interdependente na relação em que a “[...] teoria e prática precisam naturalmente ser conduzidas concomitantemente, esta é uma necessidade indispensável para a emancipação e realização humana” (VOLNEI, 2015, p 66).

Corroborando com o autor, a teoria e prática devem acontecer de maneira plena e significativa, com a finalidade agregar à sua formação. Entender que ambas são indispensáveis para o ensino e a aprendizagem. Nessa perspectiva, prática e teoria se entrecruzam na formação do professor.

De acordo com Pimenta e Lima (2004), a metodologia precisa modificar-se com o tempo, pois o estudante também muda suas concepções e ações, de acordo com o

contexto histórico em que vive. Referente a esses entendimentos, a formação do professor se evidencia de extrema relevância, e que vem sendo sempre transformada a cada nova realidade vivenciada, sempre buscando métodos, atualizando em sua área, para garantir que o aluno tenha uma aprendizagem significativa. Então, é preciso estabelecer uma compreensão sobre a teoria e a prática que está interligada na percepção do que se aprendeu.

Nessa mesma lógica, segundo Carr (1996) afirmou a existência da coesão entre a teoria e a prática que se estabelecem numa forma intrínseca, em que uma altera a realização da outra.

Neste contexto, a relação entre teoria da educação e a prática possuem a possibilidade de fazer com que a emancipação do professor se efetive. Dessa forma, o professor que consegue fazer a associação entre a teoria e a prática proporciona mais condições de buscar melhores conteúdos, de estabelecer análises, relações, críticas e principalmente, a compreensão no intuito de interferir positivamente na qualidade de ensino.

> A relação de reciprocidade entre a teoria da educação e a prática educativa deve ser vista com seriedade, para que aquela, ao transformar-se, faça a transformação desta. Portanto, a característica básica da teoria da educação deve ser a emancipação dos professores de sua dependência das práticas, desenvolvendo formas de análise e de investigação para expor e examinar as crenças e os valores básicos no marco teórico (LIMA, 2006, p. 49).

Nessa mesma perspectiva, o autor salienta a importância de rever e refletir sobre a prática efetivada, para que a ação exercida seja aspectos de investigação. Nesta mesma lógica. Nóvoa (1995), salienta que a dissociação entre a teoria e a prática em que muitas vezes estão presentes nos dizeres dos professores, e assim transparecendo a existência de que há:

> [...] uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, *verdadeiramente*, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais. (NÓVOA, 2019, p.7)

De acordo com o autor supracitado, esta citação explícita a falácia da compreensão equivocada que se entende sobre a teoria, que vem das universidades e que se efetiva em relação da prática que é realizada nas escolas. Entretanto, essa concepção se encontra reverberada nos discursos dos professores e se faz presente no cotidiano das escolas. Nesse sentido, torna-se comum as expressões pronunciadas por professores, na ocasião dos estágios dos estudantes do curso de pedagogia, que relatam ouvirem dos professores a seguinte frase, quando vão para o campo de estágio. “ Chegaram os estagiários cheio

de teoria, mas na prática é tudo diferente. ” (Professor, 2019). Esse trecho foi retirado do meu diário de bordo na condição de monitora. E retratou a fala de um estagiário sobre a sua percepção na escola, por parte da coordenadora pedagógica. Essa abordagem de que na prática é diferente, e o tom de como essas palavras são proferidas, para o estudante que está chegando ao campo, seja pela primeira vez ou que está próximo de concluir essa graduação torna-se frequente. Vale salientar que, ao fazer a recepção do estagiário utilizando deste discurso, muitas vezes essa atitude se constitui numa dificuldade ou até mesmo um bloqueio, para que se pudesse efetivar a troca de experiência e de colocar em prática a sua aprendizagem.

Nota-se que este é o momento do estágio que faz com que o estudante tenha neste local, a sua primeira vivência concreta com a sua profissão, fazendo com que os profissionais que estão neste contexto escolar, também se tornem responsáveis pela aprendizagem do aluno naquele período. Dessa maneira, na escola de estágio e nas relações entabuladas nesse período ocorrerão a oportunidade de vivenciar as experiências iniciais da profissão, como também do cumprimento da avaliação da disciplina que será necessária cursar, para obter a conclusão da graduação em pedagogia.

5 | ANÁLISES DOS DADOS DA PESQUISA

Para compreender como os estudantes estagiários articulavam seus conhecimentos da teoria e da prática, durante o tempo do estágio foram realizadas nove entrevistas. Estas entrevistas realizadas foram gravadas e posteriormente transcritas com os alunos utilizando de perguntas semiestruturadas. As entrevistadas receberam o codinome de entrevistadas, devido a prevalência do sexo feminino.

As entrevistas tiveram uma pergunta central, que foi adequada ao momento e ao participante. Assim, foi perguntando aos participantes como foi vivenciar o estágio, e como ele compreendeu a relação entre a teoria e a prática; como também foi questionado sobre as possíveis barreiras, que limitavam a vivência efetiva durante o estágio obrigatório.

5.1 Das barreiras e dificuldades

Um dos aspectos salientados pelas entrevistadas foi em relação ao pouco acompanhamento por parte da direção da escola. Dessa forma, a entrevistada afirmou que: “[...] o diretor nunca estava na escola, quando estava não me atendia” (ESTAGIÁRIA, 2019). Compreende-se que as várias atribuições do diretor de escola poderiam, muitas vezes, limitar a sua ação formativa conjuntamente com os estagiários. No entanto, não se pode passar um semestre sem que esta situação seja trazida para o debate na sala de aula. Perante a essas afirmações, o direcionamento dos olhares desses licenciandos para o campo de estágio se fazia necessário, muitas vezes, inclusive com a interferência da professora da disciplina em interlocução com o campo de estágio.

As análises traziam as dificuldades de inserção nas escolas. Assim, na fala de uma

aluna esse aspecto foi significativo sobre a perspectiva de conseguir o estágio “[..] tive que ir em diversos horários, para conseguir observar o trabalho do diretor e mesmo assim, fiquei apenas na secretária” (ESTAGIÁRIA, 2019).

Esse desapontamento frente à realidade do estágio, impactava diretamente a formação dessa prática. Diante das argumentações dos estudantes sobre os limites de acompanhar efetivamente o trabalho da equipe diretiva da escola, a devolutiva em sala de aula era de aproveitar o ambiente administrativo da escola e observar o que acontecia, para buscar se envolver nas rotinas e conversar com o diretor ou outros funcionários para compreender aquele espaço. Dito isto, a mudança de olhar exigido da prática em questão, requeria do licenciando estagiário mudanças de postura e se colocar como um futuro gestor/diretor. Nesta lógica, era preciso sair do papel de apenas observador e se tornar um questionador e co-participante das atividades, pois ele se encontrava em campo, para realizar a prática e necessitava dessa aprendizagem.

Vale salientar que, o aluno estagiário apropriava-se da teoria em sala de aula, e quando vai a campo seria necessário compreender como é que ocorria essa relação, nessa lógica uma afirmação forte foi coletada de uma estagiária, ao afirmar que sua relação diante do período de estágio: “[...] para mim não houve contribuição. (ESTAGIÁRIA, 2019).

A contribuição para a formação do professor se efetiva pela sua inserção no campo de estágio, que é a escola, e com esse entendimento: “[...] a formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado. ” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.8).

A expressão dita pela estagiária ao colocar sua posição frente a período vivido, e de que não houve contribuição durante o tempo do estágio. Essa afirmação pode ser analisada pela perspectiva da argumentação de Pimenta e Lima (2004), ao afirmar que por meio da observação o aprendiz também adquire novos saberes.

A princípio, a resposta da estagiária se expressou de forma veemente, de que não teve contribuições no período do estágio, contudo com a continuidade das perguntas outro cenário foi sendo projetado.

Assim, nas questões que sucederam a sua afirmativa foi perguntado qual foi o motivo que considerou ao quando afirmou que não houve contribuição? O primeiro aspecto colocado pela estagiária foi que a mesma informou que não recebia atenção do diretor.

Diante da complexidade do trabalho do gestor, e inclusive de suas diversas demandas, até mesmo fora da escola, novamente foi questionado a estagiária se ela recebeu acompanhamento por parte de algum professor que estava na coordenação, na secretaria, ou seja, de outros profissionais da escola, que compuseram a gestão? Como também se algum desses profissionais também não lhe atendiam quando a mesma solicitava.

Nesse momento, a sua resposta modificou, dizendo que tinha contato com a coordenadora. Então partindo dessa resposta, novamente a estagiária foi questionada se essa coordenadora atendeu a todas as suas solicitações, e a resposta foi sim.

Neste percurso reflexivo, novamente foi questionada a estagiária o que ela mais solicitava de orientação do estágio, e a mesma disse que perguntava sobre o roteiro, que deveria ser entregue ao final da disciplina. Vale salientar que, os roteiros indicados pela estudante traziam questões que abrangiam toda a esfera da escola. Assim, após as reflexões que foram suscitadas pelas perguntas a estagiária foi compreendendo que mesmo sem um contato constante com o gestor da escola, a equipe diretiva da escola possibilitou para ela toda a sustentação para a realização do estágio. Nesse aspecto, um outro ponto positivo foi de valorização da equipe, que atuava em sintonia com a direção, inclusive com a perspectiva de elucidar que as lideranças intermediárias, que também constituem a gestão da escola.

Outra resposta, frente às dificuldades encontradas no estágio foi que: "[...] apenas fiquei na secretária e só fazia a matrícula ou entregava declaração". Toda vez que perguntava sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) estava em construção, e não me mostravam a construção" (ESTAGIÁRIA, 2019).

Essa colocação da estudante vai totalmente em desacordo com o objetivo de como se constrói e reconstrói um PPP, que deve ser pautado:

> [...] em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 2004, p.38).

As devolutivas das reflexões estabelecidas na sala de aula da disciplina alertavam que as dificuldades de a escola mostrar esse projeto político pedagógico, por estar em construção, não impedia ao estagiário que estivesse atento à rotina escolar. Com essa perspectiva, o estagiário ia aos poucos compreendendo que mesmo que o PPP não estivesse escrito, existia uma lógica que perpassava na escola. Assim, o PPP vivo e ainda não expresso em letras já perpassava a lógica da rotina escolar.

O Projeto Político Pedagógico colocado como exigência legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB 9394 (BRASIL, 1996), ainda constitui um desafio para muitas escolas que não conseguiam fazer sua construção e reconstrução.

5.2 Participação do estágio, vivência de aprendizado e suas repercussões.

As análises dos dados coletados e também das informações contidas no diário de bordo, da pesquisadora, enquanto monitora, permitiram elucidar as participações e aprendizados construídos na percepção dos alunos em campo de estágio. Neste cenário, os estudantes relataram que as dificuldades se iniciava na sua recepção no campo de estágio e perdurava nos embates que enfrentavam para conseguirem participar das rotinas administrativas e pedagógicas na escola.

Com esse entendimento, outra lógica de olhar também foi colocada por outra

estagiária ao falar que: “[...] apesar da gestão ser aberta para diálogo, só conseguimos conversar na entrevista que tínhamos que fazer para coletar algumas informações. Fora isso, eu acabei ficando de fora da direção por ser um lugar bem pequeno” (ESTAGIÁRIA, 2019).

A fala dessa estagiária foi na contramão de todos os textos e debates realizados na sala de aula da disciplina, que trabalhou com a lógica de que o papel do gestor não se limita a uma sala. A gestão ocorre em todo local da escola, ela não fica limitada apenas na direção, ou secretária, ela ocorre na escola inteira, nas relações estabelecidas pelos diversos segmentos existentes. Mesmo que, em cada espaço da escola possa existir um responsável pelo setor, o gestor deverá estar continuamente informado do que se passa na escola.

Assim, as maneiras equivocadas de compreender a gestão escolar pelos estudantes estagiários se situavam em ficarem presos, dentro da direção achando que só aquele local era onde aconteciam as questões administrativas. Para trabalhar essa lógica, várias atividades foram propostas para conseguir articular os conhecimentos trabalhados nas aulas, nas rodas de conversas, em que se reiterava o aprendizado de que a gestão estava em todos os cantos da escola.

As demandas do gestor são múltiplas e quando se chega ao campo de trabalho, ele nem sempre está em sua sala, geralmente se encontra andando pela escola, para atender e solucionar as questões que interpelam o cotidiano das escolas. Vale destacar que, as solicitações podem ser variadas e permeiam o seu dia a dia e abrange desde o relato sobre um problema que teve na sala 2, como também o banheiro do primeiro andar estava entupido, e até mesmo como resolver o problema da falta de alimentos. A simplicidade da resposta da estagiária sobre a negativa frente às aprendizagens ocorridas durante o período do estágio possibilitou compreender que, para ela, a gestão se limitava ao espaço da sala da direção e não da escola como um todo.

Em contraposição foi possível entender que a relação teoria e prática se fazia presente na perspectiva do estágio, a partir da análise realizada sobre o questionamento, que solicitou que enumerassem três contribuições importantes apreendidas durante o estágio de gestão:

“[...] compreendi como o professor também é gestor. Percebi a importância de uma gestão integrada e participativa nas demandas da escola. Sensibilizou meu olhar para as questões que ocorrem na escola e no entorno. (ESTAGIÁRIA, 2019).

A afirmação dessa estagiária trouxe à tona o objetivo fundamental da disciplina, que permite compreender essa responsabilidade que o professor tem esse papel de professor gestor. Entretanto, importante considerar que tanto em relação a teoria em sala de aula, quanto no campo de estágio as aprendizagens realizadas podiam ser compreendidas a partir do envolvimento e da subjetividade de cada aluno.

Os outros aprendizados foram citados pelos estagiários, que reafirmaram a conexão

maior com a perspectiva da atuação do professor gestor de entender a“[...] realidade da gestão pública de educação, conhecimento sobre múltiplas ações do pedagogo na gestão e compreensão inicial sobre o “sistema nacional de educação. (ESTAGIÁRIO, 2019).

Nesta mesma lógica de pensamento, foi possível constatar a fala de que o período do estágio foi significativo pela possibilidade de vivenciar o “[...] planejamento estratégico, gestão democrática e a escola como um espaço de múltiplos aprendizados. (ESTAGIÁRIA, 2019).

O reconhecimento da aprendizagem se efetiva num exercício da vivência plena do período do estágio, que permite conhecer as realidades das escolas frente às diretrizes legais, como também de avaliar a disciplina diante dos parâmetros de gestão democrática.

Para Luck (2006), a gestão democrática possibilita a melhoria da qualidade da educação e, nesse sentido, a qualidade consiste numa dinâmica que deve ser negociada, participativa, autorreflexiva, contextual, plural, processual e, sobretudo, transformadora. Essa postura democrática requer um debate permanente entre os indivíduos e os grupos, que estão envolvidos com a educação, para que as determinações e ações realizadas sejam pautadas no consenso de todos participantes.

De acordo com a autora supracitada a gestão democrática pode ser caracterizada como um local de participação e autonomia. Nesse sentido, a resposta de uma estagiária elucidou essa perspectiva de entender o processo democrático da escola, por meio da aprendizagem vivenciada no estágio ao afirmar que:

> Uma vez que tive pouco contato com a gestoras (coordenadoras, vice-diretora e diretora) da instituição, portanto, o estágio se limitou a aprender a rotina administrativa (atendimento telefônico e ao público, preenchimento de matrícula, arquivo morto, inserção de dados dos alunos no sistema interno da escola dentre outras funções), o que compreende apenas uma pequena parte da gestão de uma escola. Infelizmente não é possível, neste estágio, entender a fundo o papel dos gestores e do funcionamento da escola. (ESTAGIÁRIA, 2019).

O entendimento dessa estagiária possibilitou constatar a sua ambiguidade em relação a compreensão de aprendizagem, pois ela conseguiu analisar sua vivência no estágio e também realizar uma reflexão crítica sobre as oportunidades que teve nesse período. Importante destacar, que o período do estágio é complexo tanto para o estudante estagiário, quanto para a escola que o recebe, que muitas vezes realmente essa vivência plena do cotidiano não se efetiva neste período limitado do tempo do estágio.

Com esse entendimento, o tempo do estágio, torna-se propício para que “[...] os alunos interagem com a realidade, refletem sobre as ações observadas e partilhadas no contexto em que estão inseridos, criando suas próprias formas de ser e agir, como futuros pedagogos. ” (SILVA, 2018 p. 208).

A vivência do período do estágio carrega a carga da subjetividade de cada estudante, que se insere no âmbito da escola, dessa forma a possibilidade de aguçar o olhar por si

só, já constitui numa aprendizagem frente a dinâmica da escola. O trabalho do gestor pela sua complexidade e também devido às suas grandes demandas, por vezes não possibilita o acompanhamento de perto dos estagiários. No entanto, com a compreensão da gestão do professor gestor, que coaduna com a gestão democrática e participativa deve ser o foco de aprendizagem durante o estágio.

6 | CONSIDERAÇÕES

A falácia de que, o período durante o estágio, não constitui um período de aprendizagem, muitas vezes se tornou um discurso corrente, sem levar em consideração uma reflexão efetiva sobre a temática em questão. Com esse entendimento foi construído o objetivo deste estudo que buscou compreender como os estudantes dos períodos de 2019.1 e 2019.2 vivenciaram o período do estágio e como conceberam a sua formação no âmbito da gestão escolar, principalmente, na relação da teoria e da prática. Para a realização do estudo foi delineado a metodologia da pesquisa qualitativa, que possibilitou adentrar nessa temática e provocar reflexões. A opção do instrumento de pesquisa, as entrevistas semiestruturadas foi adotado, com o objetivo de proporcionar a fala dos estudantes trazendo a subjetividade e a complexidade de cada discurso. Dessa forma, a cada fala dos estudantes foram sendo desveladas aprendizagens construídas e significativas, para a atuação do professor gestor, o futuro pedagogo. Este estudo mostrou que a postura dos alunos, eram diversas e que as subjetividades de cada um deles apontaram o seu desempenho, mediante a relação entre a teoria e prática da disciplina de Prática em Políticas e Administração Educacional.

O estudo realizado possibilitou compreender que discursos prontos, por vezes são proferidos, sem uma reflexão que os sustentem. E que a ação de questionar os estudantes sobre o estágio, após o término da disciplina foi propício aos estudantes para possibilitarem as suas reflexões sobre o período vivido e dessa forma, permitiu suscitar vários aspectos da aprendizagem que foram salientados, principalmente pela mudança de olhar.

Este estudo continua provocativo para reconstruir discursos sobre a prática dos estágios e principalmente, sobre a inter-relação entre a teoria e a prática. E nesse sentido, permanece o convite, para adentrar ao campo das demais práticas do curso de graduação em pedagogia e refletir sobre a teoria e a prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em 15 de março de 2020.

CARR, W**. Una teoría para la educación**: hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Ed. Morata, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar - entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educ. Soc**., Campinas, v. 20, n. 69, p. 13-33, Dec. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 de julho de 2020.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, Brasília, v. 17, nº 72, p. 11-33, fev./jun. de 2000. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2634 > Acesso em: 04 de julho de 2020.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educ. Real**., Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 de agosto de 2020.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **Desafios da gestão escolar**. Belo Horizonte: Studium Eficaz, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Haila Ivanilda, Gaspar Monica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. bras. Estud. pedagog**., Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

TEIXEIRA, Enise Barth Teixeira. A Análise de Dados na Pesquisa Científica importância e desafios em estudos organizacionais. Desenvolvimento em questão. **Ijuí**: Editora Unijuí • ano 1 • n. 2 • jul./dez. • 2003 p. 177-201. Disponível em:https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/about/contact> Acesso em: 05 de julho de 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político pedagógico e gestão democrática. Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.3, n.4, p.163 - 171, jan./jun.2009. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

VOLNEI, Fortuna. A relação teoria e prática na educação em Freire. **REBES** - Rev. Brasileira de Ensino Superior, 1(2): 64-72, out.-dez. 2015 - ISSN 2447-3944

CAPÍTULO 18

A ESCRITA COMO TRABALHO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES À LUZ DA LINGUÍSTICA APLICADA

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 04/04/2021

Luan Tarlau Balieiro
Licenciado em Letras-Português pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Docência na Educação Superior (UNIFAMMA) e Mestrando em Educação (UEM)
Professor de Língua Portuguesa
http://lattes.cnpq.br/7368107622347145
https://orcid.org/0000-0002-4861-9158

RESUMO: O objetivo central deste estudo é caracterizar a concepção de escrita como trabalho constatada em um livro didático de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental. Metodologicamente, a pesquisa está respaldada na abordagem qualitativa, com base nos postulados de Garcez (1998), Ruiz (2001) e Antunes (2003). Os resultados ratificam que as fases de revisão e reescrita caminham de modo paralelo com o intuito de aperfeiçoar os esboços desenvolvidos pelos alunos. Conclui-se que o processo de escrita deve abarcar as etapas: planejamento, execução, revisão e reescrita, sempre alicerçado em uma atividade interativa em situação de ensino-aprendizagem.
PALAVRAS - CHAVE: escrita como trabalho; revisão; reescrita.

WRITING AS WORK IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK: REFLECTIONS IN THE LIGHT OF APPLIED LINGUISTICS

ABSTRACT: The central objective of this study is to characterize the conception of writing as a work found in a textbook of Portuguese Language of the 5th year of Elementary School. Methodologically, the research is based on the qualitative approach, based on the postulates of Garcez (1998), Ruiz (2001) and Antunes (2003). The results confirm that the revision and rewriting phases go in parallel in order to perfect the sketches developed by the students. It is concluded that the writing process must cover the stages: planning, execution, revision and rewriting, always based on an interactive activity in a teaching-learning situation.
KEYWORDS: writing as work; revision; rewriting.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ato de escrever é um processo que permite ao educando transpor para o papel suas considerações acerca de um tema pelo qual deve trabalhar na escrita. Assim, no âmbito escolar, a escrita pode ser apresentada em três perspectivas distintas que encaminham o aluno para a ação de redigir: a escrita como um dom, que valoriza o conhecimento internalizado que o discente tem em vista do tema; como uma consequência, que conduz o aluno a escrever com a finalidade de registrar sua participação em uma atividade solicitada pelo professor ou

na espera de uma premiação; como um trabalho, em que a escritura é determinada como uma atividade possível de ser contínua, uma vez que contempla a revisão e a reescrita do esboço, além de o professor atuar como um coprodutor, orientando sempre a finalidade para se escrever.

Nesse sentido, este estudo explora, especificamente, de que modo a concepção de escrita como trabalho se destaca em um material pedagógico direcionado a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, cujo intuito é o de auxiliar com os estudos sobre o processo de escrever em circunstâncias de ensino.

2 | OBJETIVOS

O objetivo central da pesquisa é caracterizar a concepção de escrita como trabalho constatada em um livro didático de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental, com circulação e emprego nas escolas públicas do Noroeste do Paraná. De forma específica, tenciona-se: a) identificar a concepção de escrita nos encaminhamentos de produção de texto no livro didático de Língua Portuguesa do ano referido; b) entender como as características da concepção se manifestaram nesses encaminhamentos; c) sistematizar essas características identificadas no material analisado.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção e diante do proposto pelo objetivo deste estudo, subsidiado em uma abordagem qualitativa, são conceituadas as referências extraídas de bibliografias como Garcez (1998), Ruiz (2001) e Antunes (2003), que apresentam o tema: a escrita como um trabalho suscetível de progressão.

3.1 A Concepção de Escrita Como Trabalho

Em uma nova perspectiva, faz-se notório analisar que o processo de escrita deve, sobretudo, ser entendido como um trabalho com resquícios de progressão. Constata-se que o texto, no momento de sua edificação, perpassa por etapas imprescindíveis para que o sujeito aprendiz tenha a compreensão de que a prática textual é definida como um ofício desenvolvido em circunstâncias verídicas de aprendizagem. O esboço do educando deve estar aberto para comentários de outros, isto é, as correções efetuadas pelos educadores, funcionando como uma revisão para, posteriormente, ser acionada à reescrita, a fim de aperfeiçoar a produção entregue para ser corrigida. Na visão de Ruiz (2001), o trabalho de retextualização desenvolvido pelo estudante que revisa em função de uma correção pelo educador não pode ser considerado um trabalho de caráter solitário. É, pois, um trabalho interativo. A pesquisadora explana que

> [...] qualquer consideração que se faça a respeito do maior ou menor sucesso do aluno na tarefa de revisão (retextualização) deve inalienavelmente levar em conta a participação efetiva do mediador (o professor) no processo como um todo (RUIZ, 2001, p. 37-38).

A partir das ponderações de Ruiz (2001), nota-se que a participação do docente no momento da revisão é fundamental para que o estudante perceba que o ato de escrever é um trabalho suscetível de continuação. Sobre a reescrita, Garcez (1998) postula que tal prática possibilita ao aluno o ensejo de elucidar seus conhecimentos e dúvidas, buscar soluções, com o propósito de refletir a respeito do funcionamento da língua. Assim, o estudante estará apto para executar a aprendizagem de questões linguísticas, discursivas e textuais com um grau de dificuldade maior referente à modalidade escrita. Faz-se necessário que o docente acompanhe o processo de produção textual dos sujeitos aprendizes, a fim de promover orientações, métodos de correções eficazes e outras ações que permitem ao aluno pensar sobre sua própria escrita, analisar erros de sua escritura, tornar-se um leitor de seu próprio esboço e desenvolver a criticidade no momento de avaliar seus dizeres redigidos em um contexto que não contemple a oralidade. Além dessas operações já mencionadas, há o planejamento da produção textual que, no caso, corresponde às informações encontradas no rascunho; em seguida, tem-se a execução do texto, isto é, a primeira versão escrita pelo discente. Os alunos precisam perpassar pelas etapas: planejamento, execução, revisão e reescrita, para que seus textos possam ser redigidos em conformidade com os aspectos que caracterizam a concepção de escrita como trabalho.

Uma peculiaridade da concepção em pauta é a relevância concedida ao interlocutor do texto produzido. Antunes (2003, p. 45) discursa que a escritura "é uma atividade de expressão, (ex-, "para fora"), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou de sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele", o que nos conduz à reflexão de que "[...] o leitor com seus conhecimentos é parte construtiva desse processo" (KOCH & ELIAS, 2009, p. 34). Ademais, é pertinente salientar a atribuição de finalidades verídicas para que os sujeitos aprendizes executem a escrita, a considerar que as atividades prévias são, neste espaço, pontos de partida para iniciar um trabalho de escrita por meio de uma abordagem interacional, de acordo com Sercundes (1997).

No que tange à interação e sobre a importância do interlocutor, nota-se que o processo de reescrita é definido como uma das etapas primordiais para o processo de escrita, visto que a reação do leitor ocasiona alterações no texto e é exatamente nesta circunstância que surge a introspecção do produtor, em que ele progride, ao reescrever seu esboço, conforme explicam Ohuschi e Menegassi (2006). Sercundes (1997) assevera que o texto não é considerado um produto já acabado, mas, sim, algo que sempre se entrega para várias reescrituras. Tanto os docentes quanto os sujeitos aprendizes exercem um papel de extrema importância quando o processo de reescrita é acionado. As observações

efetuadas por outros alunos conduzem o autor a pensar se é necessário fazer alterações no esboço desenvolvido. O professor, além de exercer a função de mediador entre o sujeito que escreve e os demais alunos, auxilia o escritor por meio de comentários que visam sempre ao aperfeiçoamento do texto.

Com base em todas as informações já discorridas, a seguir, é exposto um exemplo extraído do livro "Porta aberta: língua portuguesa", da editora FTD, tendo como autoras Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda. A obra foi publicada no ano de 2011 e elaborada para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. O exemplo a ser analisado, com o objetivo de identificar algumas idiossincrasias, divide-se em duas partes, sendo a primeira encontrada na unidade de número 7, e a segunda na unidade de número 8.

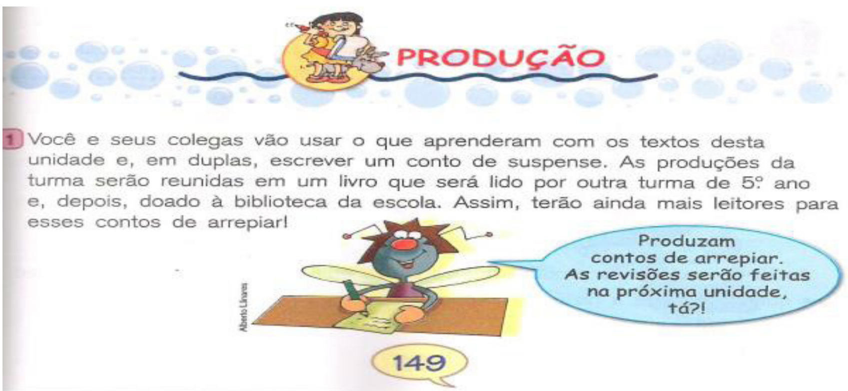
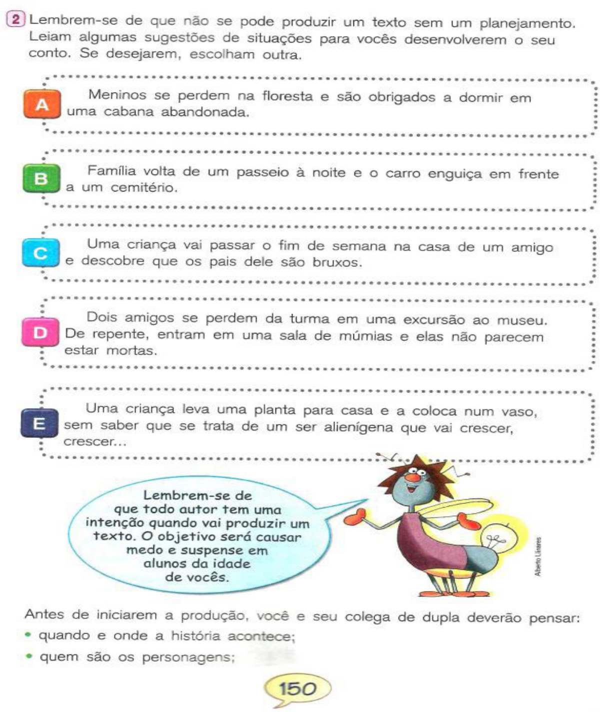


Figura 1 – Primeira etapa da proposta de produção textual da concepção de escrita como trabalho

Fonte: Bragança & Carpaneda (2011, p. 149). Unidade 7.



2 Lembrem-se de que não se pode produzir um texto sem um planejamento. Leiam algumas sugestões de situações para vocês desenvolverem o seu conto. Se desejarem, escolham outra.

A Meninos se perdem na floresta e são obrigados a dormir em uma cabana abandonada.

B Família volta de um passeio à noite e o carro enguiça em frente a um cemitério.

C Uma criança vai passar o fim de semana na casa de um amigo e descobre que os pais dele são bruxos.

D Dois amigos se perdem da turma em uma excursão ao museu. De repente, entram em uma sala de múmias e elas não parecem estar mortas.

E Uma criança leva uma planta para casa e a coloca num vaso, sem saber que se trata de um ser alienígena que vai crescer, crescer...

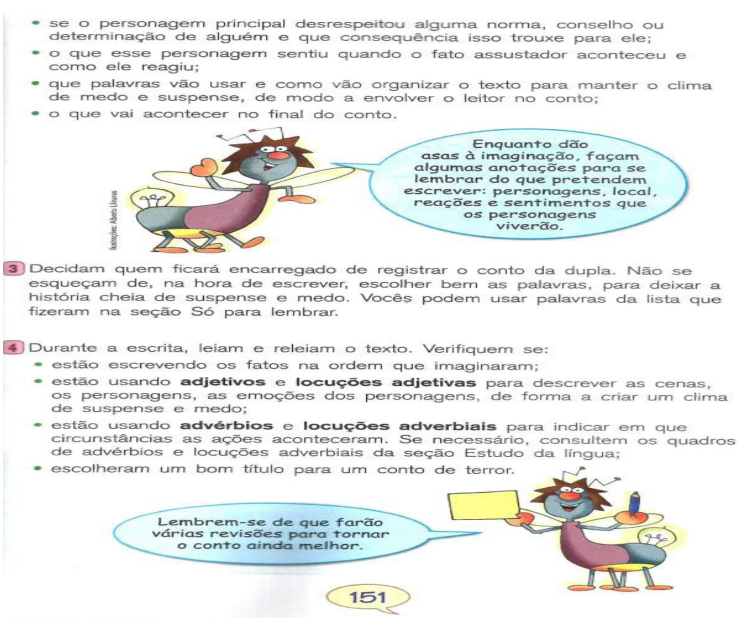
Antes de iniciarem a produção, você e seu colega de dupla deverão pensar:

- quando e onde a história acontece;
- quem são os personagens;

150

Figura 2 – Continuação da primeira etapa

Fonte: Bragança & Carpaneda (2011, p. 150). Unidade 7.



- se o personagem principal desrespeitou alguma norma, conselho ou determinação de alguém e que consequência isso trouxe para ele;
- o que esse personagem sentiu quando o fato assustador aconteceu e como ele reagiu;
- que palavras vão usar e como vão organizar o texto para manter o clima de medo e suspense, de modo a envolver o leitor no conto;
- o que vai acontecer no final do conto.

3 Decidam quem ficará encarregado de registrar o conto da dupla. Não se esqueçam de, na hora de escrever, escolher bem as palavras, para deixar a história cheia de suspense e medo. Vocês podem usar palavras da lista que fizeram na seção Só para lembrar.

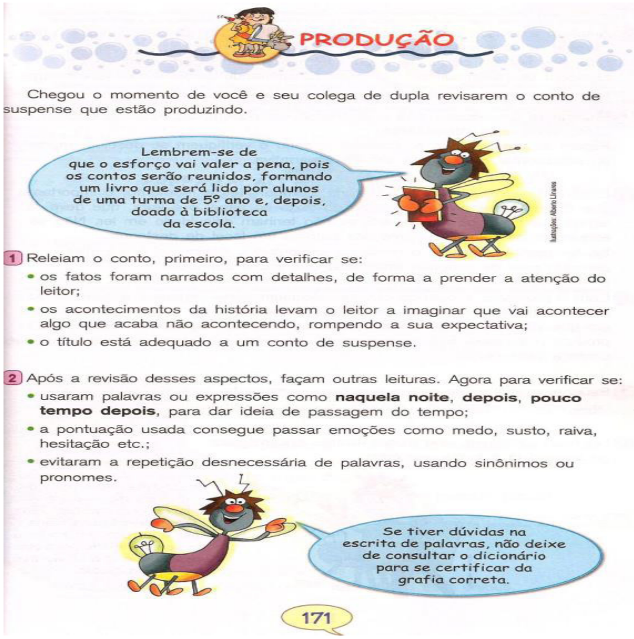
4 Durante a escrita, leiam e releiam o texto. Verifiquem se:

- estão escrevendo os fatos na ordem que imaginaram;
- estão usando **adjetivos** e **locuções adjetivas** para descrever as cenas, os personagens, as emoções dos personagens, de forma a criar um clima de suspense e medo;
- estão usando **advérbios** e **locuções adverbiais** para indicar em que circunstâncias as ações aconteceram. Se necessário, consultem os quadros de advérbios e locuções adverbiais da seção Estudo da língua;
- escolheram um bom título para um conto de terror.

151

Figura 3 – Finalização da primeira etapa

Fonte: Bragança & Carpaneda (2011, p. 171). Unidade 7.



PRODUÇÃO

Chegou o momento de você e seu colega de dupla revisarem o conto de suspense que estão produzindo.

Lembrem-se de que o esforço vai valer a pena, pois os contos serão reunidos, formando um livro que será lido por alunos de uma turma de 5º ano e, depois, doado à biblioteca da escola.

1 Releiam o conto, primeiro, para verificar se:
- os fatos foram narrados com detalhes, de forma a prender a atenção do leitor;
- os acontecimentos da história levam o leitor a imaginar que vai acontecer algo que acaba não acontecendo, rompendo a sua expectativa;
- o título está adequado a um conto de suspense.

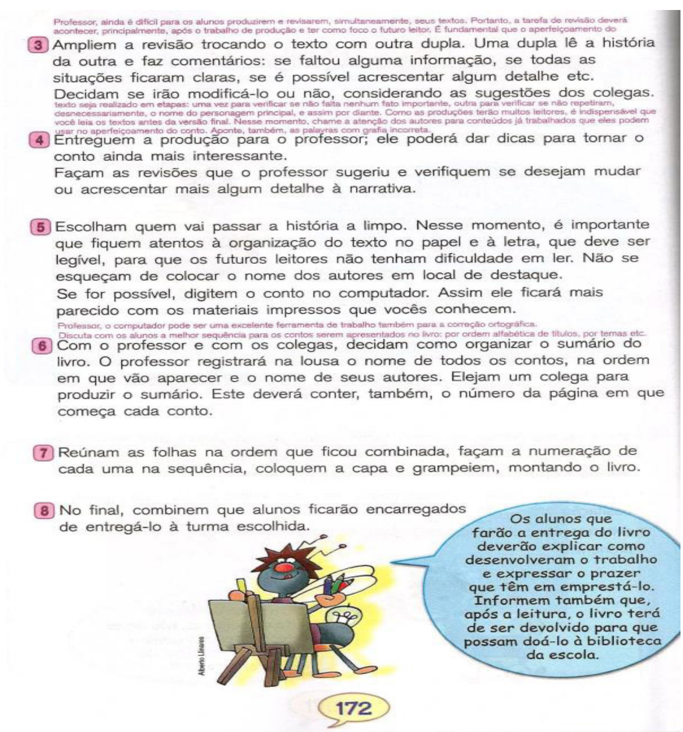
2 Após a revisão desses aspectos, façam outras leituras. Agora para verificar se:
- usaram palavras ou expressões como **naquela noite**, **depois**, **pouco tempo depois**, para dar ideia de passagem do tempo;
- a pontuação usada consegue passar emoções como medo, susto, raiva, hesitação etc.;
- evitaram a repetição desnecessária de palavras, usando sinônimos ou pronomes.

Se tiver dúvidas na escrita de palavras, não deixe de consultar o dicionário para se certificar da grafia correta.

171

Figura 4 – Segunda etapa da proposta de produção textual da concepção de escrita como trabalho

Fonte: Bragança & Carpaneda (2011, p. 171). Unidade 8.



Professor, ainda é difícil para os alunos produzirem e revisarem, simultaneamente, seus textos. Portanto, a tarefa de revisão deverá acontecer, principalmente, após o trabalho de produção e ter como foco o futuro leitor. É fundamental que o aperfeiçoamento do texto seja realizado em etapas: uma vez para verificar se não falta nenhum fato importante, outra para verificar se não repetiram, desnecessariamente, o nome do personagem principal, e assim por diante. Como as produções terão muitos leitores, é indispensável que você leia os textos antes da versão final. Nesse momento, chame a atenção dos autores para conteúdos já trabalhados que eles podem usar no aperfeiçoamento do conto. Aponte, também, as palavras com grafia incorreta.

3 Ampliem a revisão trocando o texto com outra dupla. Uma dupla lê a história da outra e faz comentários: se faltou alguma informação, se todas as situações ficaram claras, se é possível acrescentar algum detalhe etc. Decidam se irão modificá-lo ou não, considerando as sugestões dos colegas.

4 Entreguem a produção para o professor; ele poderá dar dicas para tornar o conto ainda mais interessante.
Façam as revisões que o professor sugeriu e verifiquem se desejam mudar ou acrescentar mais algum detalhe à narrativa.

5 Escolham quem vai passar a história a limpo. Nesse momento, é importante que fiquem atentos à organização do texto no papel e à letra, que deve ser legível, para que os futuros leitores não tenham dificuldade em ler. Não se esqueçam de colocar o nome dos autores em local de destaque.
Se for possível, digitem o conto no computador. Assim ele ficará mais parecido com os materiais impressos que vocês conhecem.

Professor, o computador pode ser uma excelente ferramenta de trabalho também para a correção ortográfica.
Discuta com os alunos a melhor sequência para os contos serem apresentados no livro: por ordem alfabética de títulos, por temas etc.

6 Com o professor e com os colegas, decidam como organizar o sumário do livro. O professor registrará na lousa o nome de todos os contos, na ordem em que vão aparecer e o nome de seus autores. Elejam um colega para produzir o sumário. Este deverá conter, também, o número da página em que começa cada conto.

7 Reúnam as folhas na ordem que ficou combinada, façam a numeração de cada uma na sequência, coloquem a capa e grampeiem, montando o livro.

8 No final, combinem que alunos ficarão encarregados de entregá-lo à turma escolhida.

Os alunos que farão a entrega do livro deverão explicar como desenvolveram o trabalho e expressar o prazer que têm em emprestá-lo. Informem também que, após a leitura, o livro terá de ser devolvido para que possam doá-lo à biblioteca da escola.

172

Figura 5 – Finalização da segunda etapa

Fonte: Bragança & Carpaneda (2011, p. 172). Unidade 8.

Nesse exemplo, as autoras do referido livro propuseram aos alunos do 5º ano a produção do gênero Conto de Suspense. Em um primeiro momento, é apresentado o público para o qual os textos serão direcionados: outros alunos do 5º ano e, depois, doado à biblioteca da escola para outras pessoas lerem. Logo, os alunos devem escolher o tema de seus contos, sendo apresentadas a eles cinco situações que evidenciam histórias de suspense. Ao escolher a circunstância em que irão dissertar e que seus personagens estarão envolvidos, os estudantes são submetidos a pensar em algumas questões: quando e o local em que a história irá se passar, quem serão os personagens, dentre outras.

Assim, os educandos ainda são orientados a selecionarem com eficácia as palavras para que a história fique repleta de suspense. Feita tal ação, os sujeitos aprendizes são conduzidos à verificação de outros pontos, como o uso de adjetivos e locuções adjetivas para descrever as cenas imaginadas, a caracterização e a emoção dos personagens, de modo a criar um clima de suspense e medo, bem como outras informações que orientam os educandos a redigirem seus esboços em consonância com as idiossincrasias do gênero requisitado para ser dissertado. No final da página 151, é possível notar a seguinte mensagem encontrada em um balão azul de orientação ao professor, sendo dita por um personagem do livro que acompanha os alunos no desenvolvimento de suas atividades: "*Lembrem-se de que farão várias revisões para tornar o conto ainda melhor*", isto é, os discentes irão revisar suas produções com o intuito de achar erros e, assim, aperfeiçoar o texto elaborado. Essa etapa permite que o estudante observe que a escrita é um trabalho possível para progressões.

Após mencionar sobre a questão da revisão, a proposta é direcionada para a unidade posterior para que a revisão possa ser efetuada de modo mais completo. Inicialmente, os alunos devem reler seus textos para verificar se os dados escritos estão conseguindo prender a atenção dos leitores e outras orientações que visam à melhoria do texto elaborado para ser corrigido atentamente. Logo, os alunos precisam fazer outras leituras com o objetivo de analisar aspectos gramaticais. Em seguida, na página 172, uma nova orientação é dada: "*Ampliem a revisão trocando o texto com outra dupla. Uma dupla lê a história da outra e faz comentários: se faltou alguma informação, se todas as situações ficaram claras, se é possível acrescentar algum detalhe etc. Decidam se irão modificá-lo ou não, considerando as sugestões dos colega*s".

Ao ter em vista essa orientação, percebe-se que o trabalho com a revisão não ocorre de maneira solitária, como aponta Ruiz (2001), mas um trabalho desenvolvido a quatro mãos, conforme ainda asseverou Ruiz (2001) em seus estudos. É por meio da interação que a aprendizagem ocorre de modo eficaz. Adiante, leia-se o seguinte comando: "*Entreguem a produção para o professor; ele poderá dar dicas para tornar o conto ainda mais interessante. Façam as revisões que o professor sugeriu e verifiquem se desejam mudar ou acrescentar mais algum detalhe à narrativa*". Com base nisso, vê-se que o professor assume a função de um coprodutor com o propósito de ajudar o educando, apresentando

a finalidade do texto elaborado, bem como o gênero textual e o interlocutor (MENEGASSI, 2003). Os alunos, nas orientações que são apresentadas posteriormente, são direcionados para o momento da reescrita, assim que as correções dos contos de suspenses redigidos já foram elaboradas e o mais importante: revisadas com afinco.

Os educandos, na produção do gênero solicitado, perpassaram pelas imprescindíveis etapas em que um texto deve ser construído. Fora proposto aos docentes orientar os sujeitos aprendizes a planejaram os detalhes que iriam ter em seus respectivos contos de suspense, executarem seus esboços sendo a primeira versão de suas produções, para, depois, revisarem com cautela os textos e reescrevê-los após as correções já realizadas. A proposta analisada se configura na concepção de escrita como trabalho. Todas as etapas percorridas pelos alunos devem ser definidas como um árduo trabalho para que o texto possa ser aperfeiçoado, ou seja, revisado e reescrito quantas vezes for preciso, sempre com a finalidade de atingir a qualificação, produzir textos coerentes, entendíveis e mais refinados.

4 I BREVE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Extraído do livro “Porta aberta: língua portuguesa” (BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011), da editora FTD, o exemplo destacado tratou sobre a produção de um Conto de Suspense. Os educandos, em um momento anterior, deveriam escolher uma situação para que fosse o tema de suas produções. Ao realizar tal feito, perpassariam por diversas etapas que enfatizavam, fundamentalmente, o processo de revisão, evidenciando a importância da retextualização na primeira versão de suas produções. O processo de reescrita também foi salientado, pois ambas as operações – revisão e reescrita – caminham de modo paralelo com o intuito de aperfeiçoar os esboços desenvolvidos pelos alunos.

O professor, nessa ótica, assume a tarefa de um coprodutor do trabalho do educando. A revisão foi elaborada coletivamente, ou seja, o texto elaborado por um aluno foi passado para um colega, a fim de que pudesse opinar sobre a escritura do amigo para, assim, colaborar na revisão e, o docente, sempre no papel de orientar as etapas no momento de suas execuções. Essa atitude constata uma das características principais desse tipo de concepção: a interação, seja entre docente e aluno, seja entre os próprios estudantes.

5 I À GUISA DE CONCLUSÃO

Ao considerar o objetivo deste estudo e após observar a análise da proposta de produção textual da perspectiva de escrita como trabalho, depreende-se que o professor deve guiar o estudante a definir o ato de escrever como uma tarefa árdua, escolhendo qual metodologia adotar na hora de se diligenciar com a prática textual em qualquer modalidade de ensino. A escritura precisa abarcar as etapas: planejamento, execução, revisão e

reescrita, para que haja uma expressiva melhoria nos textos dos alunos, sempre com o intuito de redigir inúmeras vezes no acerto de um esboço com qualidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. **Porta aberta**: língua portuguesa. São Paulo: Editora FTD, 2011.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

MENEGASSI, R. J. **Professor e escrita**: a construção de comandos de produção de textos. Trabalhos Linguística Aplicada, v. 42, p. 55-79, 2003.

OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. As concepções de escrita nos estágios supervisionados. *In*: X SEMANA DE LETRAS – A hora e a vez da palavra. Jandaia do Sul, 2006. **Anais** [...]. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul, 2006, p. 06-09.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. *In*: CHIAPPINI, L. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. v. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-96.

CAPÍTULO 19

MUDANÇA CURRICULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Data de aceite: 21/06/2021

Maria da Glória Silva e Silva
Instituto Federal de Santa Catarina / Centro de Referência em Formação e Educação a Distância

Elizabeth Diefenthaeler Krahe
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Departamento Estudos Especializados/ Faculdade de Educação

RESUMO: O artigo analisa a compreensão de professores de Santa Catarina - Brasil, de uma instituição comunitária de educação superior, acerca das suas práticas pedagógicas em currículos de cursos de graduação na modalidade a distância oferecidos por aquela Universidade. Foram reunidos depoimentos desses professores sobre uma mudança curricular realizada em 23 cursos de graduação na modalidade a distância, considerando as implicações das alterações realizadas tanto no projeto pedagógico institucional quanto nos projetos pedagógicos dos cursos para as suas atividades docentes. Os depoimentos foram coletados em fórum de discussão no ambiente virtual de ensino e aprendizagem, promovido pelo Programa de Formação Continuada da instituição, no ano de 2014. Participaram 91 professores, com mediação de analistas educacionais vinculados à Pró-Reitoria de Ensino.

PALAVRAS - CHAVE: docência EAD; prática pedagógica; mudança curricular.

ABSTRACT: This article analyzes at a community institution of higher education in Santa Catarina - Brazil, the teachers' understanding about their pedagogical practices in curricula of undergraduate courses offered through online modality by that University. These teachers' testimonies were gathered about curricular modifications that took place at 23 undergraduate courses in the distance modality, considering the implications of the changes made, both in the institutional pedagogical project as well as in the pedagogical projects of the courses for their teaching activities. The statements were collected in a discussion forum through virtual teaching and learning environment, promoted by the Institution's Continuing Training Program, in the year of 2014. 91 teachers participated, with the mediation of educational analysts linked to the Teaching Pro-Rectory.

KEYWORDS: online teaching; pedagogical practice; curricular change.

1 | INTRODUÇÃO

O trabalho tem como ponto de partida investigação realizada para tese de Doutorado em Educação, defendida no ano de 2015, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para este artigo, foram consideradas ações de gestão pedagógica desenvolvidas em instituição comunitária de educação superior, do Estado de Santa Catarina, no período de 2011 a 2014, desde a construção e publicação de seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI)

até a elaboração de 64 projetos pedagógicos de cursos de graduação, dos quais 23 na modalidade educação a distância.

Após um ano do início da oferta dos novos projetos pedagógicos elaborados, os professores foram convidados a participar de um fórum de discussão no ambiente virtual de ensino e aprendizagem da instituição. Essa participação fez parte de uma ação formativa dos professores realizada na modalidade a distância no Programa de Formação Continuada da universidade. O trabalho se concentra nos depoimentos de docentes de cursos a distância colhidos neste fórum de discussão, sobre sua participação na construção e no desenvolvimento dos novos currículos e sobre a prática pedagógica na educação a distância após a mudança curricular.

A análise foi realizada no contexto do marco regulatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, publicadas alguns anos depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Os anos posteriores a 2000 foram marcados pela publicação de pareceres, resoluções e decretos, orientando sobre a organização de cursos presenciais e a distância.

Procuramos investigar como a instituição comunitária respondeu à reforma dos currículos da educação superior pós-LDB de 1996, investindo em ações de Pedagogia Universitária (PU) para conduzir mudanças curriculares e realizar a formação de seus professores. Assim, buscamos compreender como os docentes vivem a mudança dos currículos dos cursos de graduação, analisando seus depoimentos nos eventos de formação continuada promovidos pela instituição sobre a prática pedagógica na educação a distância, no contexto da reforma curricular.

2 | REFORMA CURRICULAR DE CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

As reformas curriculares em desenvolvimento nos cursos de graduação no Brasil, desde os anos 1990, provocaram mudanças na dinâmica do trabalho pedagógico nas instituições de ensino superior. O decreto nº. 5.622, de 20 de dezembro de 2005 regulamentou o Art. 80 da LDB de 1996, caracterizando a educação a distância como

> modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2017a).

É oportuno pontuar a mudança recente nesta definição de educação a distância apresentada em 2005. O decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 acrescenta à característica de utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, a menção a pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis (BRASIL, 2017b). No novo decreto, ainda, o termo “profissionais da educação” substitui o termo

“professores” na definição da modalidade educacional.

Na medida em que as políticas educacionais sofrem alterações, novos arranjos curriculares e pedagógicos se produzem. Para compreender as implicações da reforma dos cursos de graduação para a docência universitária, é relevante perceber o desenvolvimento das mudanças em cada contexto e o significado que estas assumem no interior das Instituições de Educação Superior (IES).

Nas instituições comunitárias de educação superior, fundações privadas sem fins lucrativos, a gestão da mudança curricular movimenta-se em busca de incremento da qualidade dos cursos e adequação ao sistema de avaliação do governo brasileiro. Neste tipo de universidade, sustentada pelo pagamento de mensalidades pelos estudantes, a avaliação positiva é necessária para credenciamento institucional, para a captação de recursos públicos e privados e para o desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa e extensão.

A resposta aos desafios apresentados pelas políticas de educação superior que regulam o sistema brasileiro implica em participação de um conjunto de pessoas vinculadas a essas fundações, que vive a mudança institucional e sua construção. A interpretação de diretrizes e referenciais para adequação das práticas pedagógicas ao previsto nos documentos reguladores impulsiona ações de elaboração de novos currículos e formação continuada dos docentes. Em sua maioria, os professores da educação superior não possuem formação pedagógica. São graduados em cursos de bacharelado como Direito, Administração, Engenharias, entre outros. A formação continuada de professores na instituição configura espaços importantes para a discussão da prática pedagógica em cursos na modalidade a distância.

A apropriação pela instituição do currículo prescrito nas políticas nacionais se expressa no conteúdo de documentos como o Projeto Pedagógico Institucional e os Projetos Pedagógicos dos Cursos. Os documentos institucionais produzidos na IES do caso estudado enfatizam a organização do currículo por competências e a pesquisa e a extensão como componentes do currículo.

Entre as ações de gestão pedagógica desenvolvidas pela instituição para mudança dos currículos estão as reuniões de planejamento e os encontros de formação continuada dos professores. Nestes espaços, discutem-se os conteúdos dos documentos institucionais e as formas de operacionalizá-los.

Planejamento e formação são realizados com metodologia participativa, mas costumam estar restritos aos eventos promovidos pela instituição. Princípios como a sustentabilidade e a inovação, componentes do plano de desenvolvimento institucional da universidade, enfatizados pela gestão universitária, são constantemente destacados nas ações pedagógicas de formação continuada dos professores para lecionarem nos novos currículos.

3 | O SISTEMA TÉCNICO-PEDAGÓGICO

O planejamento de novos currículos possibilita discussões, reflexões e oportunidades de mudança nas práticas. Ao investigar e articular desenhos curriculares com o corpo docente, a gestão pedagógica fomenta relações criativas que podem evidenciar práticas docentes inovadoras.

O sistema técnico-pedagógico do currículo, descrito por Sacristán (2000), ganha força nos momentos de mudança curricular. Este subsistema pode contribuir para a ruptura com as práticas pedagógicas habituais rumo a práticas inovadoras. De acordo com Sacristán (2000), a prática é constituída por diferentes subsistemas que interagem na configuração do currículo. Os subsistemas que compõem o currículo convergem uns com os outros, influenciando a prática de diferentes modos em cada curso e componente curricular.

Esse modelo de compreensão da prática é válido tanto para cursos presenciais, como para cursos na modalidade de educação a distância. O subsistema técnico-pedagógico corresponde aos

> sistemas de formação de professorado, os grupos de especialistas relacionados com essa atividade, pesquisadores e peritos de diversas especialidades e temas da educação" (SACRISTÁN, 2000, p.23).

A inovação pedagógica na mudança curricular depende, em grande parte, do modo como se configura o trabalho docente na instituição. O conceito de inovação, na Pedagogia Universitária, tem como referência os trabalhos de Elisa Lucarelli. Para esta autora

> Inovação é aquela prática protagônica de ensino ou de programação do ensino, na qual a partir da busca pela solução de um problema relativo às formas de operar com um ou vários componentes didáticos, se produz uma ruptura com as práticas habituais que se dão na sala de aula, afetando o conjunto de relações da situação (LUCARELLI, 2009, p.99).

Para que haja inovação a partir de abordagens renovadoras da prática pedagógica, é necessário um sistema de apoio institucional que possa dar suporte às consequências da massificação do ensino e de sua burocratização. O autor segue afirma que, no subsistema técnico-pedagógico se

> criam linguagens, tradições, produzem-se conceitualizações, sistematizam se informações e conhecimentos sobre a realidade educativa, propõem-se modelos de entendê-la, sugerem-se esquemas de ordenar a prática relacionados com o currículo, que têm certa importância na construção da mesma, incidindo na política, na administração, nos professores, etc. (SACRISTÁN, 2000, p.23).

No subsistema técnico-pedagógico, cria-se um conhecimento especializado que atua como

> código modelador que costuma expressar-se não apenas na seleção dos conteúdos culturais e em sua ordenação, mas também na delimitação de objetivos específicos de índole pedagógica e em códigos que estruturam todo o currículo e seu desenvolvimento (SACRISTÁN, 2000, p.23).

Analisando a reforma no caso investigado, observa-se que a equipe da Pró Reitoria de Ensino da instituição representa o subsistema técnico-pedagógico no desenvolvimento do currículo. Este sistema de apoio atua disseminando os princípios renovadores e interpretando-os no cotidiano do desenvolvimento curricular.

As políticas e metodologias institucionais de mudança curricular e disseminação desta mudança têm implicações significativas para a docência, sugerindo e impondo práticas curriculares que conformam o trabalho docente. Essa imposição de práticas pode ser mais evidente na mudança dos currículos

> quanto mais intervencionista for nos processos pedagógicos e quanto menos capacidade de contestação, réplica e participação tiverem os professores (SACRISTÁN, 1992, p.74).

Assim, a competência profissional e a autonomia dos professores vai se configurando, na medida em que se constróem os novos currículos nos espaços de institucionais de formação.

4 | OS DOCENTES NA MUDANÇA CURRICULAR

No primeiro semestre de 2014, um ano após o início das primeiras turmas dos novos projetos pedagógicos, os professores da instituição investigada foram convidados a participar de atividades formativas no ambiente virtual de ensino e aprendizagem da instituição, organizadas pela Pró-Reitoria de Ensino da universidade. Inscreveram-se 260 participantes, dos quais somente 101 envolveram-se efetivamente com o curso. No fórum específico do qual os depoimentos foram extraídos, participaram 91 professores.

Os professores participantes atuam tanto no ensino presencial, quanto na educação a distância, e abordaram a mudança curricular considerando essas duas perspectivas. Estes digitaram suas contribuições diretamente no fórum de discussão durante os meses em que o espaço este disponível. Posteriormente, acessamos tais registros nos arquivos da instituição, mediante autorização.

As discussões entre os representantes da Pró-Reitoria de Ensino e docentes tinham como tema a mudança dos currículos que estava em andamento e a docência nestes novos projetos. Buscava-se saber como os professores percebiam as mudanças, os pontos fortes e as fragilidades do novo modelo pedagógico a ser seguido e as possíveis alterações em sua própria prática.

Os depoimentos dos professores ajudam a compreender que a participação do professorado na mudança curricular não se dá somente na elaboração dos novos projetos, mas, principalmente, no estabelecimento concreto das relações que os estudantes podem

ter com o conhecimento. O currículo molda os professores, mas é traduzido por eles na prática.

Na interpretação do currículo pelos professores, revelada em seus depoimentos, estes destacam os principais conceitos presentes na reforma: o ensino por competências e a articulação do ensino com ações de pesquisa e de extensão. Seu significado é apresentado nos comentários no fórum do modo como o compreenderam na leitura dos documentos institucionais e nas interações proporcionadas pelo programa de formação no período da reforma.

> A partir de 2013, a instituição coloca em prática um novo modelo de fazer educação, com as reformulações de todos os PPCs, organizados em certificações e unidades de aprendizagem, tendo como ênfase a formação por competências. (Professor 08).

De fato, a nova organização curricular substitui as "disciplinas", denominação utilizada até então para os componentes curriculares dos cursos, por "unidades de aprendizagem". Nas unidades de aprendizagem, são desenvolvidos conteúdos e habilidades, por meio de atividades formativas. As unidades de aprendizagem devem se articular entre si para o desenvolvimento das competências previstas em cada certificação parcial que pode ser concedida ao estudante que realiza a integralização

> A disciplina tinha uma concepção e formatação diferente. A Unidade de Aprendizagem pode ser em si uma certificação ou compor com outras unidades de aprendizagem uma certificação mais ampla. Professores diferentes produzindo conteúdos, unidades que precisam garantir conexão e sinergia. (Professor 27).

Nas atividades formativas, os planejadores do ensino devem propor articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

> Acredito que o novo modelo preconiza de forma muito significativa a articulação da tríade ensino/pesquisa/extensão, sobretudo com foco nas atividades formativas. (Professor 68).

Nesta etapa do desenvolvimento do currículo, é preciso que o professor vá além da compreensão para adaptar a prática à nova proposta. O professor passa a ser convidado a identificar o seu papel na mudança curricular em andamento. Todo o esforço institucional em torno da mudança pode não ter o efeito de transformar a estrutura pré-existente se o professor não levar a mudança preconizada às relações concretas que estabelece com os estudantes

> Há uma articulação bem definida entre ensino, pesquisa e extensão, mas que na prática, em EaD, ainda estamos distantes. (Professor 18).

Como as possibilidades dos professores de escolherem os caminhos de realização do currículo estão pré-configuradas pelas diretrizes institucionais e pelo próprio regime de trabalho dos docentes, estes ainda não estão certos de que tenha havido mudança em seu

papel e no papel dos estudantes na prática dos novos currículos. A reforma pode contribuir para a manutenção da velha estrutura da instituição, em novos moldes

> Acredito ser muito recentes essas mudanças do projeto pedagógico e será com o tempo que observaremos cada vez mais as mudanças, porque o início é mais uma adaptação tanto para o estudante como para nós mesmos ao novo modelo. (Professor 47).

A ausência de protagonismo político dos demais docentes que não são gestores resulta na pré-configuração dos espaços de participação de acordo com o planejamento estratégico desenvolvido pela equipe diretiva. Desta forma, pode não haver uma efetiva ruptura com os processos que até então eram desenvolvidos, ou alterações significativas. Para compreender o significado da reforma, é preciso dar atenção às relações sociais estabelecidas entre gestores, professores e estudantes no contexto pesquisado.

> A tarefa da pesquisa é investigar e identificar os personagens sociais que mantêm a sua posição de domínio e possuem poder, assim como entender os mecanismos através dos quais essa soberania pode ser revertida, por exemplo, substituindo a elite que estabelece as regras por um grupo social diferente, porém também aceito (POPKEWITZ, 1997, p. 29-30).

A demanda pela apresentação de atividades mais interativas e com características de pesquisa e de extensão, assim como a diversificação dos recursos a serem utilizados no material didático, são percebidas pelos professores. De acordo com as diretrizes institucionais, para o desenvolvimento de competências, as atividades formativas devem priorizar a resolução de problemas pelos estudantes, contextualizados em sua realidade de formação profissional. Por não terem formação pedagógica, muitos docentes não se sentem preparados para atuar no novo modelo

> Enquanto docente, ainda não me sinto preparada para explorar essa ligação na minha unidade de aprendizagem (Professor 23).

Os trechos dos depoimentos apresentados a seguir revelam como os docentes compreendem o que deve ser feito para que os novos currículos se realizem na prática. Observam que, nos ambientes virtuais, a principal mudança se revela na diversificação do material didático a ser apresentado aos estudantes.

> O professor deve disponibilizar materiais alternativos: textos curtos, imagens, vídeos, reportagens, exemplos de códigos (no caso de Programação). (Professor 16).

Nas atividades, percebem que a proposta implica em relacionar com o contexto de atuação referente à formação requerida.

> Ao dar feedback aos acadêmicos, partir de situações problema, motivar para que o roteiro de estudo seja seguido, webconferências menos extensas. (Professor 18).

Observam ainda que a interatividade do estudante contribui para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências na nova proposta curricular.

> Tenho pedido que compartilhem também materiais diversos, vídeos, documentos, experiências profissionais na área e suas reflexões sobre os temas. (Professor 33).

Os professores, por vezes, admitem que a mudança curricular pode estar fazendo alguma diferença para a aprendizagem do estudante, como revelam alguns depoimentos, como os dos professores 70, 75 e 85.

> Os alunos confiavam todo o curso na apostila e agora já sabem que tem que buscar conteúdo em todo o material postado na Unidade de Aprendizagem. (Professor 75)

> Não buscam apenas respostas mecânicas do livro texto, abrindo-se uma gama de possibilidades de expressão pessoal e cultural do estudante, motivados pela experiência, habilidades e aprendizado intelectual. (Professor 70)

> A interação dos alunos nos ambiente virtual de aprendizagem nos cursos de graduação era distanciada da midiateca, sem elos, agora é interativa com artigos acadêmicos, textos, vídeos, constata-se o processo de aprendizado nos resultados das avaliações e no feedback dos mesmos no Espaço Virtual de Aprendizagem! (Professor 85).

Entretanto, os professores indicam que o número de estudantes por turma aumentou, assim como surgiram novas exigências de registro do planejamento e controle do tempo. A elaboração de atividades mais complexas do que era exigido anteriormente demanda maior dedicação dos professores. O sistema de remuneração não foi revisto no processo de reforma, para que as horas de planejamento individual e coletivo tenham uma contrapartida correspondente.

> Na minha visão, muito mais diferenças para o professor, que tem novos trabalhos, como inserir a data de início e término de cada etapa de estudo, revisar o plano de ensino, etc. Mas acredito que existam importantes diferenças para os alunos, conforme li nos materiais deste curso. (Professor 40).

Ainda que a articulação entre as unidades de aprendizagem para o desenvolvimento de determinadas competências seja constantemente citada no discurso da gestão, não há incentivos para a construção de espaços de planejamento coletivo pelos professores, que têm dúvidas sobre como proceder para realizar o novo modelo.

> Aos poucos, "ser professor" nesse novo processo passa a ser mais difícil, com novas exigências e, acima de tudo, novas possibilidades. Não me parece que necessariamente todos os professores estejam devidamente envolvidos com o novo modelo. (Professor 42).

Uma das principais dificuldades apontadas pelos professores para assumir a mudança em sua prática é a articulação do ensino com a pesquisa e a extensão nos cursos a distância. O desenvolvimento de atividades formativas que contemplem a referida

articulação foi proposto durante a elaboração dos novos projetos pedagógicos, mas os professores não encontram caminhos para efetivar a mudança preconizada ao planejar a sua prática.

> Creio que com os instrumentos atualmente disponibilizados ao professor é muito difícil conseguir implementar mudanças tão profundas quanto as esperadas pela instituição com esse novo modelo. Como pode um professor a distância desenvolver ações de pesquisa ou de extensão, se a nossa prática na EaD está ainda focada exclusivamente no ensino? (Professor 06).

A análise dos depoimentos dos professores sobre a mudança curricular indica que, na reforma realizada, é exigida do docente uma reconfiguração de seu papel. Todavia, esta pesquisa mostrou que não basta solicitar ao docente a mudança em seu trabalho e conferir-lhe maior liberdade para realizar novas atividades ou diversificar textos de apoio. É preciso, coletivamente, analisar e questionar as condições em que a prática se realiza, para que esta possa ser reformada.

Foram introduzidas novas metodologias de ensino, novas formas de apresentar os materiais didáticos e as atividades a distância, todavia o paradigma em que o novo modelo está fundamentado permanece tecnicista. Enquanto a instituição convoca os docentes a investirem em sua própria formação nos espaços que organiza, não realiza a valorização material do trabalho de planejamento dos professores e não contribui para a autonomia dos professores, mantendo a prática sob controle institucional.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição comunitária de educação superior investigada respondeu às regulamentações dos currículos de graduação renovando seu Projeto Pedagógico Institucional, reformulando os currículos dos cursos e formando seus professores para o ensino por competências na educação a distância. Nos novos projetos pedagógicos, organizados por competências, o planejamento dos conteúdos e atividades formativas das unidades curriculares pelos professores deve ocorrer de modo mais articulado.

A efetivação da inovação depende de como interagem os subsistemas que compõem o currículo num contexto determinado. De acordo com Sacristán (2000), a renovação da prática interrelaciona a política, a administração, economia e gestão institucional, junto a práticas estritamente didáticas. As discussões que caracterizam a Pedagogia Universitária compreendem a construção do professor como intelectual crítico e reflexivo como uma condição para ressignificar o trabalho docente e os processos de ensino e de aprendizagem.

O estudo permitiu observar que as ações de PU se desenvolveram de acordo com o modelo e os objetivos de gestão perseguidos pela instituição. Organizando encontros de formação continuada presenciais e a distância, os assistentes pedagógicos envolvidos nas ações de PU desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Ensino trabalham para que a mudança

curricular se dissemine entre os docentes, mas também colaboram para que a prática dos professores nos novos currículos se mantenha sob o controle da instituição. Com isso, fica limitada a possibilidade dos professores de atribuir significado prático à mudança curricular e moldar o currículo de modo autônomo, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

O docente que está trabalhando nas instituições do mundo competitivo e globalizado em que vivemos ainda é levado a lecionar "nos moldes da tradição, dentro das certezas do passado" (Leite et al, 1998, p.2). Como têm apontado os estudos em Pedagogia Universitária,

> [...] os tempos mudaram, e a qualificação docente precisa ser cda vez mais abrangente: ele não precisa apenas de "didática" e "metodologia", ele precisa de uma formação que o construa como um intelectual público (LEITE et al, 1998, p.2).

Em contextos de reforma, o subsistema técnico-pedagógico do currículo é mais requerido e se evidencia. Entretanto, a ação docente se mostra competente quando baseada na capacidade do professor de refletir coletivamente "sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais" (Contreras, 2002, p.192). O professor que meramente executa diretrizes é um professor desprofissionalizado (Sacristán, 2000). Os programas institucionais de formação de professores devem conceber o corpo docente não apenas como funcionários da instituição, mas como intelectuais autônomos capazes de planejar o conteúdo de sua prática e realizar inovações pedagógicas na universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Federal nº. 5.622, de 20.12.2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 04 jun. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Federal nº. 9.057, de 25.05.2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 04 jun. 2017a.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE D, BRAGA AM, GENRO ME, FERLA AA. Avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. *Heuresis*: Rev Electr Investig Curric Educativa [periódico na Internet]. 1998 [acessado 2014 jun 26];1(2):[cerca de 14 p.]. Disponível em: http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/V.1n2-1.pdf

LUCARELLI, Elisa. *Teoría y practica en la universidad*: la innovación en las aulas. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila, 2009.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional*: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CAPÍTULO 20

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INCLUSÃO E DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 06/04/2021

Divaneide Lira Lima Paixão
SEEDF/Subsecretaria de Formação Continuada dos profissionais da educação
Brasília/DF
http://lattes.cnpq.br/4172854874302524

RESUMO: O estudo teve como objetivo identificar e analisar as representações sociais de inclusão e de atendimento educacional especializado, em políticas públicas e documentos legislativos com foco na educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Esta é uma pesquisa documental, do tipo descritiva. Os dados foram coletados em documentos da federais e em documentos publicados no Distrito Federal. As análises foram feitas com ajuda do *software* Alceste. O atendimento educacional especializado tem se firmado como um serviço muito importante para a eliminação de barreiras que impeçam as aprendizagens. Já o conceito de inclusão não apareceu nas classes formadas pelo Alceste, embora tenham surgido conceitos relacionadas às práticas inclusivas. Ainda vivemos em uma sociedade pouco inclusiva, portanto, não é o conceito de inclusão em si que deve estar na centralidade dos processos inclusivos, mas sim as ações educacionais, éticas e humanas, capazes de favorecer sua solidificação.
PALAVRAS - CHAVE: Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, Legislação.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF INCLUSION AND SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE

ABSTRACT: The study aimed to identify and analyze the social representations of inclusion and specialized educational assistance, in public policies and legislative documents with a focus on special and inclusive education. This is a documentary and descriptive research. The data were collection in federal documents and documents published in the Federal District of Brazil. The analyzes were performed with the Alceste software. Specialized educational assistance has established itself as a very important service for the elimination of barriers that prevent learning. The concept of inclusion did not appear in the classes formed by Alceste, although concepts related to inclusive practices have emerged. We still live in a society that is not very inclusive, therefore, it is not the concept of inclusion itself that must be at the center of inclusive processes, but educational, ethical and human actions, capable of favoring their solidification.
KEYWORDS: Inclusive Education, Specialized Educational Service, Legislation.

1 | INTRODUÇÃO

Há quase três décadas, o Brasil optou pela estruturação de um sistema educacional inclusivo, fato que se fortaleceu quando foi signatário da Declaração de Jomtien, Tailândia,

em 1990 e do documento final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, Espanha, no ano de 1994. Em tal conferência foi exaltada a ideia de que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias e, sendo assim, devem acolher todas as crianças, sem distinção.

Foi, portanto, ao longo dos anos 90 que o conceito de educação inclusiva evoluiu como proposta institucional, caracterizando-se, como afirma Beyer (2009, p. 73), em "um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade da classe escolar" e demanda uma pedagogia única, capaz de acolher os alunos nas suas necessidades.

Para Voltolini (2015), o significante inclusão chega até nós por intermédio das políticas públicas e dos movimentos em defesa de grupos minoritários. O que, segundo o autor, traz ao debate o seu termo reverso, segregação, que parece ser uma tendência presente na sociedade. Não fosse assim, as pessoas com deficiências e as minorias não precisariam lutar pelo direito de estarem incluídos socialmente.

A inclusão, portanto, propõe a queda de preconceitos que inferiorizam os sujeitos, que os mantém alijados da sociedade e, em contraposição reafirma a luta pela garantia de direitos e de oportunidades para todos. As mudanças provocadas pela ampliação desse debate são visíveis, especialmente no que tange as questões educacionais.

Para facilitar o processo de mudança – em que a educação é chamada a superar o modelo de integração escolar e adotar uma educação inclusiva – foram elaborados documentos (notas técnicas, pareceres, decretos, resoluções, orientações) que sustentam discussões e movimentos de diferentes profissionais, alunos, pais e instituições acerca das políticas públicas de inclusão escolar e sobre a qualidade do atendimento que deve ser dispensado aos estudantes público-alvo da educação especial.

Callegari (2015) e Tedesco (2010) consideram que, no Brasil, um importante caminho já foi trilhado no que tange ao processo de inclusão escolar, mas ainda deixamos a desejar na qualidade dessa oferta, mesmo depois da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008, que foi um divisor de águas na história da educação especial brasileira.

A PNEEPEI estabeleceu que a educação especial não pode ser tomada como modalidade substitutiva à escolarização e delimitou o público-alvo da educação especial, a saber: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A educação especial passou, desde a publicação do documento, a ser compreendida como

> uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2009).

Cabe evidenciar que, na perspectiva da educação inclusiva, “o atendimento educacional especializado é definido como [...] um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. (BRASIL, 2011).

A operacionalização do atendimento educacional especializado (AEE) acaba, assim, por condicionar a concretização do PNEEPEI, como apontam Neves, Rehme e Ferreira (2019) e, nesse cenário, o AEE passa a ser compreendido como um dispositivo que possibilita criar alternativas educacionais inclusivas que minimizem barreiras para que todos possam estar na escola regular e nela se desenvolverem integralmente.

A Resolução CNE/CEB, n° 4/2009, definiu as Diretrizes Operacionais para o AEE, na Educação Básica, indicando que esse serviço deve integrar o projeto político pedagógico das escolas, envolvendo as famílias como parceiras do trabalho educacional.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), seguindo as propostas de educação inclusiva, em conformidade com os movimentos nacionais e internacionais, reorganizou seus ambientes escolares, e o processo de integração foi dando lugar à lógica inclusiva.

Desse modo, a SEEDF se viu diante de um novo paradigma educacional “fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar circunstâncias históricas de produção da exclusão dentro e fora da escola” (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A despeito de todos os dispositivos legais, federais e distritais, e todo o apoio de diferentes profissionais e instituições, as dificuldades para efetivação da uma proposta de educação inclusiva – que dê conta de possibilitar acesso ao conhecimento a todas as crianças e manter o direito de acesso e permanência nas escolas regulares – são visíveis.

Para melhor compreender o fenômeno da educação inclusiva e dos recursos que ela exige para sua efetivação, o objetivo desta pesquisa foi identificar as representações sociais sobre inclusão e sobre o atendimento educacional especializado em políticas e legislações federais e distritais, da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Esse trabalho se justifica, portanto, porque pode contribuir no descortinamento de possíveis relações e contradições que possam interferir na aceitação plena da proposta de educação inclusiva e na implementação da proposta de AEE.

2 | METODOLOGIA

A Teoria das Representações sociais deu suporte às análises procedidas neste estudo já que, para Moscovici (1978, p. 44), ela se constitui em “uma das vias de apreensão do mundo concreto, em seus alicerces e em suas consequências”. Sendo assim, a TRS se constitui em aparato teórico-metodológico adequado na análise de fenômenos sociais,

como aqueles relacionados ao campo educacional, como conceitos e ações pedagógicas, por exemplo.

Para alcançar o objetivo do presente estudo, foi realizada uma pesquisa documental, de caráter descritivo, cuja fonte primária foram os seguintes documentos, no cenário federal: (1) Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/2008, (2) Resolução CNE/CEB 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; (3) Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e (4) Lei 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, como é também conhecida. No cenário distrital: (1) Orientação Pedagógica da Educação Especial/2010, (2) Currículo em Movimento da Educação Básica - Caderno da Educação Especial/2014, (3) Resolução CEDF 1/2017 e (4) Resolução CEDF 1/2018, ambas as resoluções estabelecem normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal.

A seleção dos documentos se deu pela importância que adquiriram na regulação da educação especial, na perspectiva da inclusão, e cada um deles foi considerado uma unidade de contexto inicial (UCI), submetida à análise lexical pelo *Software* francês de análise de dados textuais Alceste[1] (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto), versão 4.8/ 2012.

O Alceste é um *software* de análise lexical que utiliza como método a classificação hierárquica descendente, que se dá por meio de sucessivas divisões do texto, identificando oposições entre palavras do texto e extraindo as classes de enunciados representativos. (IMAGE, 2010).

Na preparação do corpus, cada documento foi separado com linhas iniciadas por asteriscos. Em cada linha foram definidas três variáveis destinadas à identificação do documento, ao ano de publicação e, por fim, a última variável informou se o documento era da esfera federal ou distrital.

É importante ressaltar que, apesar do Alceste ser um programa de análise quantitativa de dados textuais, seus eixos e classes são nominados qualitativamente a partir do olhar do pesquisador sobre os conteúdos dos planos discursivos, cabendo a este a organização e interpretação dos dados.

Vale evidenciar também que o *software* Alceste aplica os princípios do método de Análise de Conteúdo (AC), uma vez que este “faz uma ponte entre o formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais” (BAUER, 2002. p. 190). É pertinente, portanto, adotar a definição de Análise de Conteúdo de Bardin (1977, p. 42), uma vez que ela consiste em um conjunto de técnicas de análise dos discursos “visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições

1 Todos os direitos autorais do software são reservados à Société IMAGE. Autor: Max Reinert.

de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens".

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 11) o programa analisa os discursos e conteúdos a partir de "normas sistemáticas de extrair significados temáticos ou os significantes lexicais". Assim, os procedimentos do Alceste estão em consonância com os pressupostos da pesquisa documental.

Em síntese, o programa gerou um relatório detalhado com a apresentação dos eixos e das classes identificadas por meio da composição do mundo lexical, da lista de palavras mais significativas de cada classe, dos recortes textuais representativos de cada classe, assim como dos gráficos de classificação hierárquica descendentes e das análises fatoriais de correspondência. Após o procedimento de análise pelo *software*, os eixos foram nomeados, conforme apresentado na seção a seguir.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

O corpus analisado, composto por 8 documentos ou Unidades de Contexto Inicial (UCI), foi separado, pelo *software* Alceste em núcleos de sentido, chamados de Unidades de Contexto Elementar (UCE), agrupando-os em três categorias, chamadas de classe. A Figura 1 traz uma representação das unidades de classe, com o respectivo percentual do conteúdo que compõe cada uma delas.

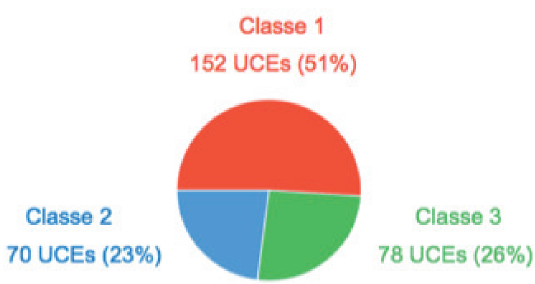


Figura 1: Representação das unidades de classe.

Fonte: Relatório do Alceste

As classes foram dispostas em dois eixos. O Eixo 1, denominado 'Atendimento Educacional Especializado', contempla apenas a Classe 1. Neste Eixo aparecem representados os seguintes documentos, na ordem de importância para o programa: Orientação Pedagógica da Educação Especial/2010 (Distrito Federal), Resolução CNE/CEB 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (Brasil) e Resolução CEDF 1/2017, que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino (Distrito Federal).

O Eixo 2, nomeado de 'Currículo Flexível, Acessibilidade e Eliminação de Barreiras',

agrupa as classes 2 e 3. Neste Eixo, aparecem apenas dois dos oito documentos: Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil), na Classe 2 e Currículo em Movimento – Caderno da Educação Especial/2014 (Distrito Federal), na Classe 3.

A classificação hierárquica descendente (Figura 2) mostra a relação das classes e a distribuição delas nos eixos.

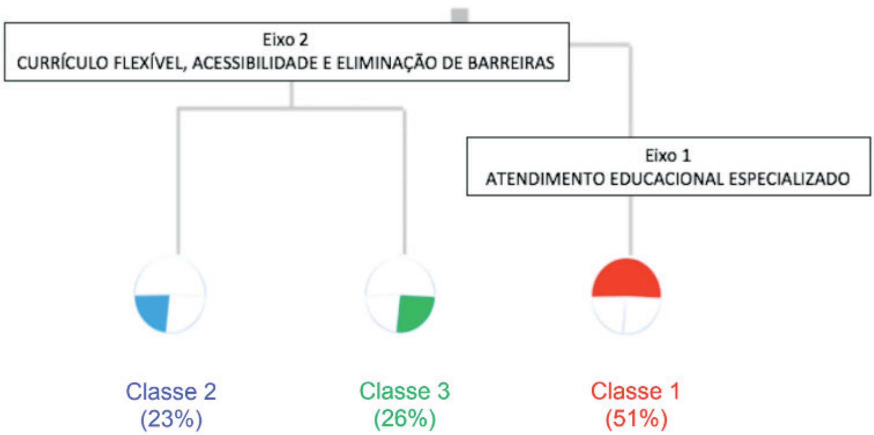


Figura 2 - Classificação Hierárquica Descendente

Fonte: Relatório do Alceste

A Classe 1 é composta por 152 núcleos de sentido (51%) do conteúdo analisado, sendo, portanto, a maior. As palavras ou expressões mais significativas reunidas nesta classe são, em ordem de importância no discurso: *atendimento educacional especializado, altas habilidades/superdotação, apoio, ensino, público-alvo, transtornos globais, instituições, articulação, salas e centros*. Tais enunciados estão relacionados, principalmente, às diretrizes de implementação do atendimento educacional especializado, conforme documentos federais e distritais. O fato desta classe conter documentos de ambas as esferas sinaliza que o Distrito Federal (DF) está em consonância com as normas federais no que se refere a este serviço.

Nos diversos documentos que representam esta classe, o AEE aparece como tema central e se relaciona com informações que dizem respeito a sua função, ao público-alvo da política, e aos espaços onde este serviço deve acontecer.

O tamanho da classe e a coesão do discurso, revelam a importância do AEE como função articuladora para viabilizar a implementação da perspectiva inclusiva, já que o serviço ofertado por intermédio do AEE tem como objetivo, segundo consta no Decreto 7611/11:

> prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras do processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, modalidades e etapas de ensino.

O AEE propõe, dessa forma, um olhar diferenciado para as pessoas com deficiência, mas não um olhar que as estigmatiza e os diminui. Ao contrário, propõe-se que os territórios educativos se constituam como cenários para efetivos processos de aquisição de conhecimentos, a partir de um trabalho que considera as necessidades, mas também as potencialidades de cada um dos sujeitos cognoscentes.

As ideias relacionadas às ações práticas capazes de promover o ensino dos estudantes público-alvo da educação especial e a eliminação de barreiras para sua efetivação aparecem, respectivamente, nas classes 3 e 2, do Eixo 2.

A Classe 3, detentora de 26% do conteúdo e composta por 78 núcleos de sentido, agrupa conceitos presentes no documento distrital denominado Currículo em Movimento, mais especificamente, no Caderno de Educação Especial, publicado no ano de 2014. Neste documento aparecem conceitos que remetem a ações e recursos utilizados na concretização do AEE.

Entre as palavras ou expressões mais significativas desta classe, temos, em ordem: *currículo, adequações e adaptações curriculares, diversidade, escola, relações, sentido, significativas, critérios de flexibilização, aprendizagem, respeito*. Estas palavras, sinalizam as orientações e práticas inclusivas na SEEDF ao sintetizar o entendimento expresso no referido documento sobre a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial e sobre a abrangência do AEE:

> (...) a sala de aula do ensino regular representa o espaço real de inclusão no contexto escolar, uma vez que as diferenças se apresentam como fator que contribui para a convivência com a heterogeneidade, em um ambiente inclusivo e de enriquecimento. É importante destacar que o atendimento educacional especializado não pode ser restrito às salas de recursos; ele é abrangente em termos de estratégias pedagógicas, ações políticas e diversidade de recursos acessíveis, didáticos e pedagógicos que, juntos, possibilitam efetivação da proposta curricular para esse grupo de estudantes. Nesta perspectiva, o currículo deve ser dinâmico e flexível e proporcionar situações para que ocorram as aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 11).

O modo como essa classe se constituiu, reunindo termos essenciais das práticas pedagógicas inclusivas na SEEDF, especialmente no que toca as propostas de adaptações e adequações curriculares que respeitam os diferentes ritmos de aprendizagens dos alunos, aproxima o discurso aqui erigido da compreensão de currículo, apontada por Sacristán (1998), isto é, currículo como um dispositivo regulador das práticas pedagógicas, que levam

em consideração tanto as exigências curriculares como as intenções dos educadores, o que evidencia a importância dos educadores encontrarem sentido na proposta inclusiva para que ela possa, de fato, se efetivar nas suas ações diárias.

Conforme observam Santos e Martínez (2016, p. 254), é indiscutível a importância da adaptação curricular "como uma alternativa pedagógica necessária ao acesso e à participação efetiva dos alunos com desenvolvimento atípico no processo de escolarização, haja vista a estrutura padronizada e excludente do currículo escolar".

Os enunciados que formam esta classe chamam atenção, portanto, para a garantia do respeito as especificidades e necessidades individuais do público-alvo da educação especial, garantia que fica condicionada à mudança de paradigma que reestrutura, reorganiza, as práticas pedagógicas dando ênfase na flexibilização curricular.

Já na Classe 2, formada com 70 núcleos de sentido e 23% do discurso, o que está em evidência são os direitos adquiridos pelas pessoas com deficiência de se desenvolverem de forma autônoma e de terem acesso à comunicação, à informação e à participação nos espaços sociais e culturais que os circunda. Em síntese, aqui estão reunidos os dispositivos que concedem a estes sujeitos o direito à cidadania plena, uma vez que as palavras destacadas pelo *software* foram: *comunicação, acessibilidade, tecnologia assistiva, barreiras, informação, participação, igualdade, condições, autonomia, eliminação*.

O único documento que aparece nesta classe é a Lei Federal 13.146/2015, que é "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (BRASIL, 2015).

A Classe 2 se difere das demais porque não foca nas questões pedagógicas ou educacionais, entretanto, se relaciona à Classe 3 em nome da garantia de direitos fundamentais, como o é o direito à educação. Enquanto na Classe 3, o objeto de análise é a aprendizagem. Nesta, o que está em pauta é como essa aprendizagem pode favorecer a eliminação de barreiras que dificultem o acesso do indivíduo com deficiência ao exercício pleno de sua cidadania.

De modo geral, o conteúdo analisado pelo Alceste, interpretado e discutido aqui, revela avanços, desafios e contradições nas políticas e legislações vigentes na esfera federal e distrital. Ora, a maior das classes, a Classe 1, é aquela que aponta em dispositivos legais, de ambas as esferas, o caminho que deve ser tomado para que os processos inclusivos aconteçam no ambiente escolar. Dito de outro modo, essa classe aponta um serviço capaz de dar atenção às diversas demandas que emergem nos cenários escolares inclusivos, isto é, o AEE, não fosse a já evidenciada tendência social à exclusão, conforme aponta Sposati (2006) que pode levar ao risco de transformar esta política em uma arena limitadora de ações, caso não haja a devida interlocução com os distintos profissionais do espaço escolar.

A Classe 3, por sua vez, revela, por intermédio do currículo em movimento da SEEDF, exemplos de como este serviço pode ser organizado para atender a legislação e promover a devida aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial. Fica claro aqui que os processos de adaptações e adequações curriculares permitem a implementação de um currículo flexível, tornando o trabalho pedagógico rico e conflitante ao mesmo tempo.

Ao passo que se discursa sobre a importância das práticas pedagógicas de adaptações e adequações curriculares, abre-se espaço para interpretações subjetivas sobre as adequações mais e menos significativas, e sobre os sentidos atribuídos a este processo por cada um dos atores do ambiente escolar, para os estudantes e suas famílias, o que certamente, leva a crer que as práticas pedagógicas não são inclusivas por natureza e requerem apoio, incentivo e implicação de todos que estão envolvidos com ela.

A Classe 2, evidencia um discurso mais amplo, em conformidade com as premissas trazidas pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Trata-se do discurso da inclusão social, vista como ferramenta necessária para que todas as pessoas possam participar ativamente da vida em sociedade. Visualiza-se nos enunciados desta classe a reabilitação da própria sociedade ao favorecer o desenvolvimento de todas as pessoas que dela participam, ao passo que minimizam as resistentes barreiras da exclusão.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi identificar as representações sociais sobre inclusão e sobre o atendimento educacional especializado em políticas e legislações federais e distritais, da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, procedeu-se uma análise de documentos federais e distritais que foram tratados e analisados com ajuda do *software* Alceste.

O conceito de atendimento educacional especializado apareceu com grande centralidade, tornando-se essencial para a compreensão das classes 1 e 3. Os conteúdos evidenciados nestas classes descortinam ideias acerca das práticas educativas inclusivas que devem ocorrer por intermédio dessa política. Ela assumiu nos contextos educacionais a grande responsabilidade por fazer valer o direito à aprendizagem, especialmente, dos estudantes público-alvo da educação especial, mas por uma série de fatores históricos e econômicos, essa política não se efetivou na sua totalidade.

Os estudos levam a crer que não é apenas a carência de ajustes e investimentos na política do AEE que impossibilita o alcance da aprendizagem por todos os estudantes. Talvez a não aceitação do ser humano em sua integralidade e a persistente exclusão da diversidade humana sejam os principais elementos inibidores do acesso pleno ao currículo escolar.

Por outro lado, e curiosamente, em nenhuma das classes formadas pelo *software* Alceste a palavra inclusão ou o termo educação inclusiva apareceram entre as principais. Essa ausência pode estar ligada ao fato destes conceitos não serem eles mesmos nucleares na constituição de sentidos. Os sentidos emergem no momento mesmo em que os legisladores e autores dos documentos descrevem as estratégias pensadas para que a inclusão saia do papel e se efetive na prática, assim, as classes são formadas por elementos que possibilitam a superação dos processos de exclusão e viabilizam a inclusão, tanto social, quanto educacional.

Isto significa que não é o conceito em si que deve estar na centralidade dos processos inclusivos, mas as ações éticas e humanas capazes de favorecer sua solidificação. Assim, o grande desafio que fica posto, após as análises aqui procedidas, é de que a inclusão precisa acontecer nas escolas comuns, nos espaços sociais comuns.

Enquanto não for possível pensar, naturalmente, em uma escola para todos, enquanto as raízes históricas da exclusão forem visíveis no solo da sociedade, a dignidade da pessoa humana estará em risco, assim como o sucesso nos processos educacionais e de cidadania.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. Em: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. São Paulo: Vozes, 2002.

BEYER, H. O. Da integração à educação inclusiva: implicações pedagógicas. Em BAPTISTA, C. R.; MACHADO, A. M. e Cols (ORG.) **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 27 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso 27 jun. 2018.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇAO, CAMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 27 jun 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http:// portal. mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 03 abr 2019.

CALLEGARI, C. **Radicalizar o pacto pelas crianças do Brasil**. IBSA-Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada, s.d. Disponível em: <http://www.ibsa.org.br/radicalizacao.php>. Acesso em 18 jun. 2015.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Resolução Nº 1/2018**. Estabelece normas para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 2018. Disponível em: http://cedf.se.df.gov.br/resolucoes/resolicao-cedf. Acesso 12 mar 2019.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Resolução Nº 1/2017**. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de abril de 2017. Disponível em: http://cedf.se.df.gov.br/resolucoes/resolicao-cedf. Acesso 12 mar 2019.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Orientação pedagógica da Educação Especial**. Brasília, 2010.

IMAGE. **Alceste 2010 Versão Windows**: Software de Análise de Dados Textuais. Tolouse, 2010. Disponível em: <http://www.alcestesoftware.com.br/manuais/alceste-manual.pdf> Acesso em 01 ago. 2013.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1,** 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000100203&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25 mai 2019.

SACRISTÁN, J. G. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, G. C. S.; MARTINEZ, A. M. A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico. **Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 22,** n. 2, p. 253-268, jun. 2016. Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200253&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 27 maio 2019.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D., GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. **nº. 1,** p. 1-15, jul., 2009.

SPOSATI, A. A fluidez da inclusão/exclusão social. **Ciência e Cultura**. **São Paulo, v. 58, nº. 4**, p. 4-5, Dez. 2006. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso 27 mai 2019.

TEDESCO, J. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territórios**. Modelos de articulación entre niveles de gobierno. IIPE/Unesco: Buenos Aires, 2010.

VOLTOLINI, R. Miséria Ética na Educação Inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. **Educação, Porto Alegre, v. 38, n. 2**, p. 222-229, 2015.

CAPÍTULO 21

A ESCOLHA DO CURSO DE GRADUAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA WEBERIANA

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 03/04/2021

Maria da Conceição Soares
Universidade Federal do Espírito Santo
São Mateus – ES
http://lattes.cnpq.br/8888157924185125

RESUMO: O presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de investigar as razões que levam à escolha do curso de graduação e analisar essas causas sob o prisma da Sociologia Compreensiva proposta por Max Weber. Para tanto, além de um questionário investigativo com alunos de determinada universidade, foi realizado um levantamento teórico sucinto das concepções weberianas como *ação social, tipos ideais e burocratização,* a fim de estabelecer uma relação entre o que Weber denominou racionalização intelectual do mundo moderno e as justificativas atribuídas pelos jovens à suas futuras profissões.
PALAVRAS - CHAVE: Curso de Graduação. Sociologia Compreensiva. Max Weber. Racionalização.

THE CHOICE OF THE UNDERGRADUATE COURSE FROM A WEBERIAN PERSPECTIVE

ABSTRACT: This paper was developed in order to investigate the reasons that lead students into the choice of their undergraduate course and analyze those causes under the prism of a comprehensive sociology proposed by Max Weber. Therefore, in addition to an investigative questionnaire with students from a certain university, a succinct theoretical survey of Weberian conceptions such as *social action, ideal types and bureaucratization* was carried out, for the purpose to establish a relation between what Weber nominated the intellectual rationalization of the modern world and the causes given by young people to their future professions.
KEYWORDS: Undergraduate Course. Comprehensive Sociology. Max Weber. Rationalization.

1 I INTRODUÇÃO

No decorrer da vida em sociedade, principalmente ao atingir a fase adulta, o homem é submetido a diferentes situações em que lhe resta a escolha. Esta escolha, apesar de assumir um caráter particular, na vasta maioria das vezes está intimamente atrelada às condições do meio em que este sujeito está inserido, de modo que, suas crenças, costumes e ideais individuais são construções mediadas por um determinado grupo cultural que se une por motivações comuns.

Max Weber, sociólogo e historiador alemão, concebeu uma sociologia compreensiva, na qual afasta-se dos ideais positivistas e desenvolve um estudo acerca da relação existente entre as concepções subjetivas e as ações coletivas, visando justificar algumas das regularidades sociais. Baseado em suas observações empíricas, empregou

conceitos como *tipo ideal*, *ação social* e *burocratização*, que serão usados como guias na investigação aqui proposta.

O presente estudo evidencia algumas das considerações estabelecidas por Weber entre o fim do século XIX e início do século XX e a partir disto, propõe uma reflexão sobre a escolha do curso de graduação na sociedade contemporânea.

Sabendo que, a graduação que um indivíduo irá cursar está, se não diretamente, ao menos no plano da vontade, ligada ao futuro profissional do sujeito, conhecer os motivos que o levam a optar por determinados cursos de ensino superior sugere, consequentemente, sua "razão de ser" enquanto cidadão social, uma vez que, implica sua função (seu papel) dentro da sociedade capitalista a qual pertencemos.

A pesquisa desenvolvida tem por objetivos a análise das causas que levam à escolha do curso de graduação com enfoque nos modos de ação social discutidos por Max Weber; a identificação do tipo de ação social predominante na sociedade moderna, baseando-se nas explicações atribuídas pelos alunos às suas futuras profissões; bem como, uma breve exposição da sociologia compreensiva weberiana, que prevê como as atitudes individuais influenciam a sociedade e vice-versa.

2 | A SOCIOLOGIA DE MAX WEBER

Max Weber concebe a Sociologia como a ciência que busca assimilar e interpretar a conduta humana, não se preocupando em transformar, mas em compreender alguns dos comportamentos ordenados recorrentes nas relações sociais. O autor concentra seus estudos baseando-se na sociedade ocidental, fortemente influenciada pela ética capitalista (FREUND, 1987).

Um dos instrumentos weberianos desenvolvidos para interpretar a realidade social é o denominado "tipo ideal". Segundo Ramos (2006), o tipo ideal é uma espécie de modelo provisório representativo que designa o sentido de um conjunto de traços e características comuns de uma determinada realidade singular. Em síntese,

> Obtém-se um tipo ideal, acentuando unilateralmente um ou vários pontos de vista e encadeando uma multidão de fenômenos isolados, difusos e discretos, que se encontram ora em grande número, ora em pequeno número, até o mínimo possível, que se ordenam segundo os anteriores pontos de vista escolhidos unilateralmente para formarem um quadro de pensamento homogêneo (FREUND, 1987, p. 48).

Trata-se, portanto, de um modelo de investigação seguido pelo cientista social dotado de três características fundamentais: a unilateralidade, a racionalidade e, principalmente, o caráter utópico. A construção de um modelo típico-ideal serve de guia na busca por conexões causais de um determinado fenômeno social, onde a investigação empírica deve ser ponderada pela complexa realidade examinada (RAMOS, 2006).

Weber pressupõe que o social não é intrínseco ao homem, e sim, exterior a este; o

indivíduo é quem constrói a sociedade por meio de suas escolhas racionais e conscientes, isto é, por meio de suas ações (OLIVEIRA, 2008).

3 | TIPOS DE AÇÃO SOCIAL

O autor concebe "ação" como toda conduta humana munida de um significado subjetivo por quem realiza e orienta essa ação. Quando a orientação dessa ação envolve outro indivíduo ou uma pluralidade de sujeitos, sejam estes conhecidos ou completamente indeterminados, denomina-se como uma ação social (RAMOS, 2006). É através da Sociologia que se busca a compreensão da ação social, e assim, elabora-se a explicação das causas e efeitos das ações, isto é, não se trata de uma análise de conduta dos sujeitos praticantes e sim, de como se desenvolvem, qual o sentido e os efeitos dos atos praticados socialmente (QUINTANEIRO, BARBOSA, OLIVEIRA, 2003).

Weber destaca ainda que, nem todo tipo de ação pode ser considerada ação social.

> A ação externa, por exemplo, não o é, quando se orienta exclusivamente pela expectativa de determinado comportamento de objetos materiais. O comportamento interno só é ação social quando se orienta pelas ações de outros (WEBER, 2000, p. 14).

Sabendo que são os indivíduos quem conferem significados subjetivos às ações sociais, estas podem então classificar-se em quatro diferentes tipos. É denominada ação social racional com relação a fins, se visa atingir um determinado objetivo final e, para tanto, utiliza de ferramentas necessárias e adequadas segundo a perspectiva do agente. Em um empreendimento econômico, por exemplo, não se permite balizar por questões afetivas ou por costumes; é mais racional realizar uma aplicação segundo a avaliação de um especialista, do que decidir baseado na sorte tirada em cartas. Weber diz que esse tipo de ação é carregado de um racionalismo excessivo, característica predominante do mundo moderno capitalista que explica seus comportamentos sobre o viés dos "resultados esperados" (QUINTANEIRO, BARBOSA, OLIVEIRA, 2003).

A ação pode ser racional com relação a valores quando motivada por valores do agente durante seu desenvolvimento, sem se preocupar com as possíveis consequências (fins). O indivíduo se põe a serviço exclusivo de seus valores sejam eles, morais, éticos, políticos, religiosos, etc. Caracteriza-se por não pensar o sucesso da ação, mas a adequação aos princípios considerados importantes pelo agente, gerando a este uma coerência interna (FREUND, 1987).

A ação pode ser afetiva, ou seja, determinada pelo afeto ou por estados emocionais, irracionalmente. Comporta aspectos da ordem sentimental e do instinto e não dispõe de pretensões, podendo alcançar tanto finais catastróficos quanto prazerosos. Um sujeito que planeja uma vingança movido por sua raiva; torcer por um time de futebol; pedir alguém em casamento; são exemplos de condutas sociais afetivas desde que sejam orientadas

pelo sentimento do indivíduo que as realiza (QUINTANEIRO, BARBOSA, OLIVEIRA, 2003).

As ações sociais tradicionais são aquelas fundamentadas nas tradições e costumes arraigados e praticadas quase que instintivamente. Neste tipo de ação o sujeito age por respeito aos hábitos e tradições e por este motivo encontra-se no limite de uma ação orientada pelo sentido. Festas de aniversário, o cumprimento entre vizinhos, a ida à Igreja sem crer na religião e muitos outros comportamentos comuns são condutas tradicionais (QUINTANEIRO, BARBOSA, OLIVEIRA, 2003).

4 I BUROCRATIZAÇÃO E RACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A educação pode aqui ser compreendida sob o viés político da sociologia weberiana, pois é entendida como uma ferramenta que condiciona o homem ao exercício de suas atividades funcionais conforme a racionalização da sociedade (SILVA, AMORIM, 2012).

Segundo Ramos (2006, p.272), o processo de racionalização é estabelecido através da “transformação [...] da organização social fundada na santidade da tradição e nos sentimentos humanos em uma organização social fundada na calculabilidade dos atos e na objetividade racional”. Portanto, conforme ocorre a racionalização da sociedade, a educação deixa de cumprir seu papel como meio libertador que prepara o sujeito para compreender sua função como integrante do conjunto social, e passa a ser instrumento determinante da estratificação social, onde busca-se por privilégios e oportunidades individuais dentro das civilizações (SILVA, AMORIM, 2012).

De acordo com Viana (2004), a civilização moderna é caracterizada pela burocratização que gera um modo de vida altamente racionalista, interferindo diretamente na natureza da educação; e pela racionalização, que provoca a especialização das tarefas, isto é, transforma as atividades humanas em atividades especializadas.

Para Weber (1982, p.250)

> A burocratização oferece, acima de tudo, a possibilidade ótima de colocar-se em prática o princípio de especialização das funções administrativas, de acordo com considerações exclusivamente objetivas. Tarefas individuais são atribuídas a funcionários que têm treinamento especializado e que, pela prática constante, aprendem cada vez mais. O cumprimento “objetivo” das tarefas significa, primordialmente, um cumprimento de tarefas segundo *regras calculáveis* e “sem relação com pessoas” (WEBER, 1982, p.250).

Essa formação especializada torna-se uma necessidade do processo educacional, isto é, a própria educação passa a ser racionalizada de modo que, a escola se torna lugar do ensino da ciência; ciência esta que, como afirma Weber (2008, p.47) é “uma ‘vocação’ alicerçada na *especialização* e posta ao serviço de uma tomada de consciência de nós mesmos e do conhecimento das relações objetivas”.

Essa educação, que contribui com a categorização da comunidade social em classes sociais, tende a fortalecer o processo denominado por Weber como “desencantamento do

mundo", uma vez que, facilita o enraizamento da racionalização e da burocratização na sociedade moderna (VIANA, 2004).

À medida que a burocratização atinge diferentes setores sociais, o ensino científico adquire maior importância e a necessidade de uma formação de cunho especializado vai sendo reforçada na sociedade capitalista.

5 | METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

O estudo foi desenvolvido através de uma revisão bibliográfica de livros e artigos da concepção e metodologia weberiana. Os dados analisados foram coletados por meio de um questionário elaborado na plataforma online do Google de criação de formulários. A pesquisa foi divulgada via e-mail, com a colaboração dos coordenadores dos cursos do campus, para os alunos do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes).

O Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes) conta com 3105 estudantes de graduação e 220 de pós-graduação[1]. O questionário foi disponibilizado durante 4 semanas e foram coletados os dados de 422 alunos, que responderam ao questionário constituído de 3 perguntas obrigatórias: 1) "Qual é o seu curso de Graduação?"; 2) "Qual é a sua atual situação no curso?"; e, 3) "Quais foram os três principais motivos que o levaram a escolher este curso de graduação?". A pergunta 1 era a única dissertativa, enquanto as demais eram objetivas, sendo as opções de resposta da pergunta 3 intencionalmente elaboradas de modo a dar sentido para a discussão e compreensão dos modos de ação social afetivo, tradicional, com relação a valores ou com relação aos fins, dispositivos da corrente sociológica weberiana discutidos previamente, que embasaram esta análise[2].

Observa-se no Gráfico 1 que estudantes de 15 cursos de graduação responderam à pesquisa, com destaque para os cursos de Pedagogia (107) e Ciências Biológicas (81).

1 Dados de março de 2018 do site: www.ceunes.ufes.br

2 Cabe ressaltar que ao vincular as respostas obtidas no questionário à corrente sociológica weberiana, a subjetividade do pesquisador está implícita quando este se propõe a direcionar as respostas aos tipos de ação social supracitados.

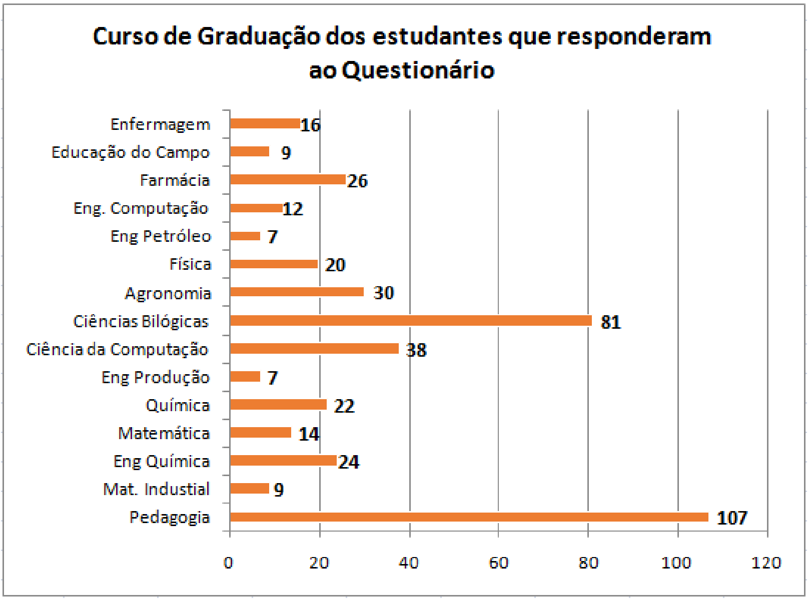


Gráfico 1 – Curso de Graduação dos estudantes que responderam ao questionário

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Dos participantes, a maioria encontra-se em situação de andamento do curso, como evidenciado no Gráfico 2.

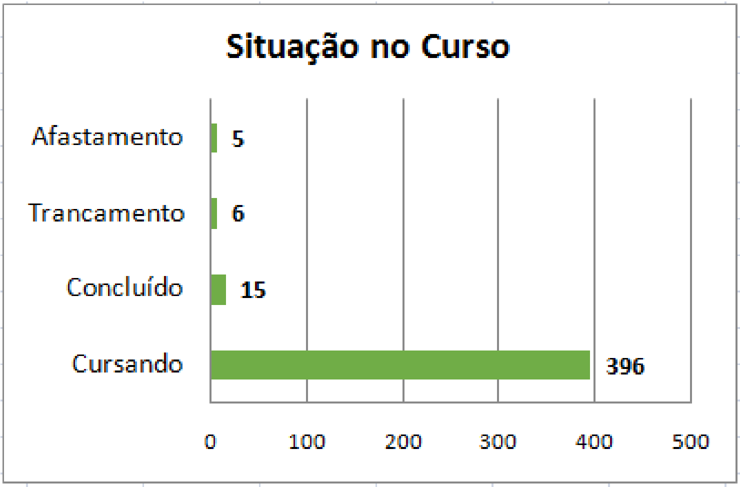


Gráfico 2 – Situação do Curso de Graduação dos participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Dentre as principais causas que levam os alunos a escolher seus respectivos cursos de graduação, destacaram-se o fato de gostarem e admirarem a futura profissão, que é característica de uma ação afetiva; a possibilidade de muitas oportunidades de emprego quando da conclusão do curso, representando uma ação de caráter objetivo, logo, racional com relação aos fins; e a escolha por algo considerado como lazer e pela curiosidade, ou seja, sobre o prisma dos valores que o sujeito carrega. As demais motivações estão apresentadas no Gráfico 3.

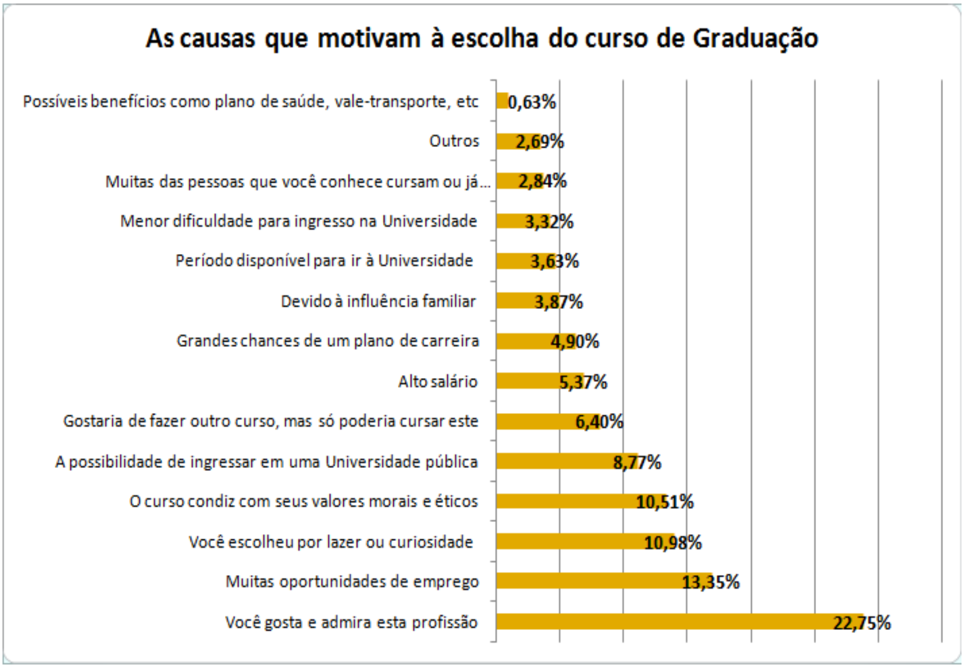


Gráfico 3 – As causas que motivaram à escolha do Curso de Graduação

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Os participantes também tinham a opção "Outros", onde poderiam incluir outras razões à suas escolhas, e curiosamente, alguns responderam que tomaram suas decisões por amarem o objeto de estudo do referente curso, onde podemos identificar uma ação social afetiva, enquanto outros afirmaram querer fazer algo de diferente para o mundo, que seria uma ação social racional com relação a valores.

É importante reforçar a ideia expressa por Weber, que as ações sociais não constituem um tipo ideal puro, isto é, mais de uma tipologia de ação está presente num mesmo evento. Contudo, o presente estudo pretende aproximar e evidenciar a principal característica na tomada de decisão dos participantes, e assim, relacioná-la a um único modo de ação social.

Após estabelecer essa relação entre as causas designadas no Gráfico 3 e a tipologia social weberiana, constata-se no Gráfico 4 que, apesar da racionalidade com relação aos fins apresentar maior percentual, não há uma grande discrepância quando comparado aos outros modos de ação social.

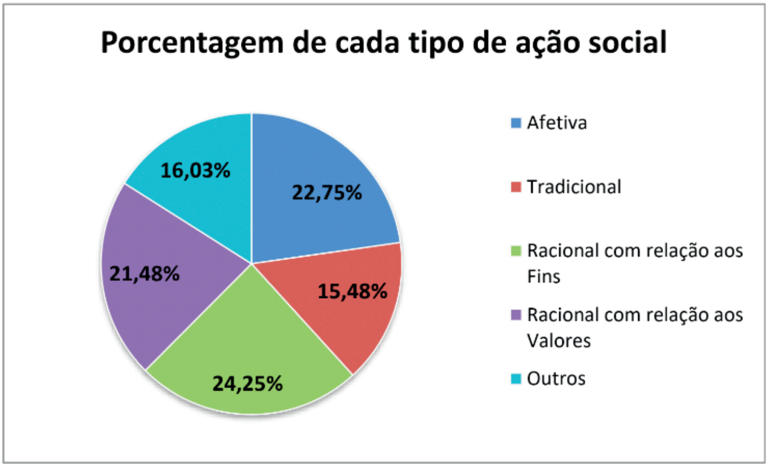


Gráfico 4 – Porcentagem dos tipos de Ação Social

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Nem todas as razões atribuídas pelos estudantes foram passíveis de associa**ção** à classificação das condutas humanas do olhar weberiano, logo, estas foram agrupadas à categoria "Outros" que consta no Gráfico 4.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao supor a predominância da racionalização da vida nas sociedades capitalistas, Weber convida a uma reflexão acerca das atitudes realizadas dentro da conjuntura social, pois pressupõe que as ações sociais racionais, tanto com relação a valores, quanto com relação aos fins, são orientadas conforme a compensação de interesses mútuos.

Nesse contexto, a educação assume um caráter burocrático e é reduzida a mero instrumento de um processo que privilegia o conhecimento empírico e desconsidera as relações sociais em sua totalidade.

Questionar os estudantes "os porquês" que os levaram a escolher seus cursos de graduação, foi uma tentativa de observar os aspectos emocionais, tradicionais, morais ou racionais que os influenciaram durante o momento da escolha.

De fato, a finalidade das ações foi característica marcante revelada nos resultados desta pesquisa, entretanto, os valores morais, construídos segundo os padrões

estabelecidos na sociedade atual, também prevalecem, de modo que, constituímos um coletivo altamente racional, que sofre com a instrumentalização do mundo e a redução do social a sistemas e estruturas institucionalizadas, diferentemente das comunidades pré-capitalistas, dotadas de costumes e sentimentos arraigados que guiavam as relações entre os sujeitos.

REFERÊNCIAS

FREUND, Julien. **Sociologia de Max Weber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitário, 1987. 209 p.

OLIVEIRA, Carla Montefusco de. Método e Sociologia em Weber: alguns conceitos fundamentais. **Revista Eletrônica Inter-Legere**, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 1-10, dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/download/4751/3954/>. Acesso em: 29 ago. 2018.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. **Um Toque de Clássicos**: Marx, Durkheim, Weber. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 159 p.

RAMOS, Guerreiro. A sociologia de Max Weber: Sua importância para a teoria e a prática da Administração. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 267-282, jun. 2006.

SILVA, José Augusto Medeiros; AMORIM, Wellington Lima. O Pensamento Sociológico de Max Weber e a Educação. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 6, n. 1, p. 100-110, mar. 2012.

VIANA, Nildo. Weber: Tipos de educação e educação burocrática. **Guanicuns. Rev. da FECHA/FEA**, Goiás, v. 1, n. 1, p. 117-132, nov. 2004.

WEBER, Max. **Ciência e Política**: duas vocações. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 2008. 124 p.

___________. **Ensaios de Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982. 530 p.

___________. **Economia e Sociedade**: Fundamentos da sociologia compreensiva. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000. 464 p. v. 1.

CAPÍTULO 22

CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: RELATO DE EXPERIENCIA DE UM EVENTO DE MOBILIZAÇÃO

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 03/04/2021

Jailane Janaina Delmaschio Alves
Universidade Federal do Tocantins, Palmas-TO
http://lattes.cnpq.br/0731929039656169

Viviane de Araújo Leal
Universidade Federal do Tocantins, Palmas-TO
http://lattes.cnpq.br/4147161927473884

Maria Antônia Valadares de Souza
Universidade Federal do Tocantins, Palmas-TO
http://lattes.cnpq.br/0470826191938800

Waldecy Rodrigues
Universidade Federal do Tocantins, Palmas-TO
http://lattes.cnpq.br/4330949239387871

Airton Cardoso Cançado
Universidade Federal do Tocantins, Palmas-TO
http://lattes.cnpq.br/7076992579962891

RESUMO: A universidade tem o papel crucial de gerar e transmitir conhecimento, sendo a realização de eventos, projetos e atividades de extensão cruciais para que isto ocorra. Este artigo tem como objetivo relatar a experiência de realização do evento “Caminhos para o desenvolvimento Sustentável – projeto para o Fortalecimento dos Municípios e Implementação dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) ”. O que seria presencial teve de ser adaptado ao trágico momento pelo qual passa o mundo. Dessa forma, além da usual articulação e mobilização de vários atores sociais, as pesquisadoras tiveram que manusear diversas ferramentas para executar a cerimônia remotamente. O evento foi realizado no dia 20 de agosto de 2020 e buscou apresentar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) além de discutir sua importância para o desenvolvimento regional e enquanto uma estratégia para superar a crise desencadeada pelo novo coronavírus (Covid-19). Sendo transmitido via Google Meet e Youtube, contou com a presença de aproximadamente 150 pessoas além da parceria com o Governo do Estado do Tocantins e a Associação Tocantinense de municípios (ATM). Os conhecimentos adquiridos pelas pesquisadoras servirão de base para aprimorar a realização das etapas subsequentes do projeto que foi apresentado durante o evento.

PALAVRAS - CHAVE: Desenvolvimento Sustentável. ODS. Eventos científicos. Jalapão.

PATHWAYS TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT: EXPERIENCE REPORT OF A MOBILIZATION EVENT

ABSTRACT: The university has the crucial role of generating and transmitting knowledge and the realization of events, projects, and extension activities are crucial for this to happen. This article aims to report the experience of holding the event “Pathways to Sustainable Development - Project for the Strengthening of Municipalities and Implementation of the Sustainable Development Goals (SDGs)”. What would be in person had to be adapted to the tragic moment the world is going through. Thus, in addition to the usual articulation and mobilization of various social

actors, the researchers had to use several tools to perform the ceremony remotely. The event was held on August 20, 2020, and sought to present the Sustainable Development Goals (SDGs) in addition to discussing its importance for regional development and as a strategy to overcome the crisis triggered by the new coronavirus (Covid-19). Being broadcast via Google Meet and Youtube, it was attended by approximately 150 people in addition to the partnership with the Government of the State of Tocantins and the Tocantinense Association of Municipalities (ATM). The knowledge acquired by the researchers will serve as a basis to improve the performance of the subsequent stages of the project that was presented during the event.
KEYWORDS: Sustainable development. ODS. Scientific events. Jalapão.

1 I INTRODUÇÃO

O lastro de problemas ambientais deixados pela ação humana desenfreada, como poluição, desmatamento, entre outras mazelas, fez com que diversos governos e nações buscassem maneiras de garantir condições de vida adequadas à presente e às futuras gerações.

Após anos "de discussão, os líderes de governo e de estado aprovaram, por consenso, o documento 'Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável" (ONU, 2016). A agenda consiste em um conjunto de 17 objetivos (os objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS) e 169 metas que visam assegurar as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, social e a ambiental até o ano de 2030.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecem estratégias para enfretamento da pobreza e dos problemas relacionados ao desenvolvimento territorial. "Eles combatem as raízes das causas da pobreza e nos unem para fazermos uma mudança positiva para as pessoas e para o planeta" (ONU, 2016, on-line). Logo, a implementação dos ODS requer a parceria e participação ativa de governos, sociedade civil e academia.

Nessa conjuntura, entra o papel primordial das instituições de ensino, em especial as universidades. Segundo Koschatzky (2002) as principais funções das universidades são a oferta de conhecimento especializado e a criação de bases de conhecimento através da produção e difusão de conhecimentos, sendo que a realização de eventos científicos se constitui em uma das fontes essenciais de transmissão e trocas de conhecimentos (LACERDA et al., 2008).

Neste contexto, o programa "Caminhos para o desenvolvimento sustentável - Projeto para o fortalecimento dos municípios e implementação dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) " é uma iniciativa, de docentes e discentes do curso de pós-graduação em desenvolvimento regional da Universidade Federal do Tocantins – PPGDR-UFT, que visa apoiar a implementação dos ODS no conjunto de municípios tocantinenses que compõem a região do Jalapão no estado do Tocantins.

O projeto será desenvolvido em três etapas: (I) apresentação do projeto e dos

objetivos do desenvolvimento sustentável à comunidade, autoridades e gestores locais; (II) realização de oficinas de capacitação nos municípios interessados em implementar os ODS; e (III) entrega de painel com dados para o planejamento e execução de políticas públicas incorporadas aos ODS.

Desta forma, o presente artigo objetiva apresentar o relato da experiência obtida na realização da primeira etapa do programa: o evento "Caminhos para o desenvolvimento Sustentável", descrevendo os processos para a execução da atividade de extensão, bem como as percepções dos participantes do evento acadêmico a partir de seus comentários.

2 I PERCURSO DE EXPERIÊNCIA

A primeira etapa para a consecução do evento consistiu em reuniões com o grupo de trabalho, a fim de estabelecer estratégias para a condução do projeto. Após, foram feitas tentativas de obtenção de apoio para viabilização do projeto. A região escolhida para estudo (Jalapão) é uma região pobre e distante da capital, desta forma, havia o receio de que o evento não chegasse aos moradores caso fosse totalmente *online*, entretanto, as cidades da região passavam por um intenso conflito quanto a abertura ou não de suas fronteiras devido ao surto de covid-19 no restante do estado do Tocantins e do Brasil. Sem alternativas, buscou-se utilizar os meios digitais acessíveis via telefone celular. A priori seria utilizado apenas o G*oogle Meet*, por ser a plataforma que os pesquisadores detinham maior domínio, entretanto, o *Youtube* sem dúvida era um meio mais difundido entre os moradores da região. Assim, decidiu-se por utilizar ambas plataformas.

A etapa seguinte foi marcada pela escolha dos palestrantes. Como encontrar profissionais com excelência, interesse e disponibilidade? Ambos palestrantes foram escolhidos pelo currículo gabaritado e domínio da área, entretanto a escolha da primeira discursista: Daphne Besen[1], se deu, também, pela facilidade de acesso, pois já havia realizado trabalhos de extensão junto ao PPGDR-UFT. Enquanto Gabriel Wedy[2], além de livros, sustinha diversos artigos extremamente atuais acerca do tema.

Confirmados os palestrantes se iniciou uma busca por parcerias para apoio e auxilio na divulgação do evento. Obteve-se respostas favoráveis do governo do estado do Tocantins por meio da Secretaria da Industria, Comercio e Serviços – SICS e da Agência de Desenvolvimento do Turismo, Cultura e Economia Criativa – ADETUC e da Associação Tocantinense de Municípios – ATM. Houve também outras respostas favoráveis de instituições, entretanto, somente após a realização do evento[3].

Os principais recursos utilizados foram o e-*mail*, telefone e redes sociais. Foi criado um canal no *Youtube* para a transmissão ao vivo, entretanto a divulgação sofreu

1 Analista de programas do ONU-Habitat, Lattes: http://lattes.cnpq.br/5631757763688028.
2 Juiz Federal, Pós- Doutor em Direito, professor. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4878672254938180.
3 Um dos grandes problemas que foi encontrado foram as falhas de comunicação decorrentes do lapso temporal entre os e-mails. A maioria dos contatos demoraram muitos dias para se obter resposta, sendo que em alguns casos teve-se que buscar as redes sociais (principalmente via Instagram) das instituições para obtermos alguma resposta.

atraso devido a plataforma solicitar um período de 24 horas para desbloquear a função de transmissão ao vivo. Os pesquisadores não detinham tal informação, então, somente após aguardar este prazo, se pode criar o *link* e inseri-lo no *folder* do evento (figura 1). A transmissão foi intermediada pelo programa *StreamYard*.



Figura 1 – Folder do Evento

Fonte: os autores.

O evento foi realizado no dia 20 de agosto de 2020, às 16h. A abertura e a mediação da cerimônia foram conduzidos pelos professores doutores Waldecy Rodrigues e Airton Cançado do PPGDR-UFT. Daphne Besen conduziu a primeira palestra que versou sobre ONU-Habitat e as agendas globais de desenvolvimento urbano sustentável, enquanto Gabriel Wedy abordou os ODS, a pandemia e o desenvolvimento sustentável.

3 | DESDOBRAMENTOS DA EXPERIÊNCIA

No início da solenidade tivemos problemas técnicos (o programa *StreamYard* não estava compartilhando o áudio no *Youtube*. Decorreram, aproximadamente, 30 minutos para que o problema fosse resolvido. A maior parte dos ouvintes foram canalizados para a plataforma do G*oogle Meet*, mas houve uma parcela que decidiu esperar para continuar acompanhando no Y*outube* e, obviamente, desistentes. A transmissão teve que ser encerrada e iniciada uma nova no mesmo canal. Observou-se uma preferencial pela plataforma do *Youtube*, pois, ali foram registrados 172 acessos, na primeira tentativa de transmissão e 62 na segunda[4], enquanto no G*oogle Meet* o pico foi de 45 pessoas.

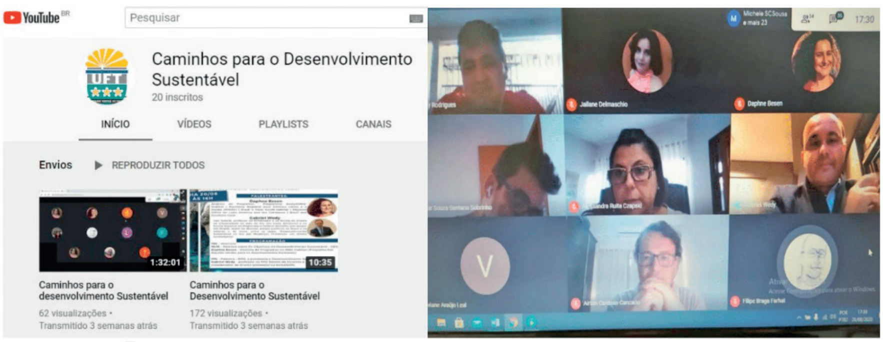


Figura 2 – Transmissão do Evento

Fonte: os autores.

4 | PRINCIPAIS RESULTADOS ALCANÇADOS

Durante a realização da cerimônia os participantes foram estimulados a participarem via comentários no *Youtube* e no chat do *Google Meet*. A importância do uso de plataformas de uso comum e altamente disseminado, como o Y*outube*, foi muito evidente, sendo que a maioria dos participantes que eram moradores da região participaram por esta via.

No decorrer das palestras foram recebidos alguns comentários no chat: Um dos ouvintes questionou quais ações práticas poderiam ser desenvolvidas nos municípios para a implementação dos ODS e salientou que essa discussão deveria permear toda a sociedade. Outro inqueriu se havia projetos da ONU-Habitat para a primeira infância. Já um representante do Conselho Estadual de Desenvolvimento Econômico Social do estado do Paraná- CEDES-PR, salientou que no Paraná eles possuem estratégias para a implementação da Agenda 2030 e desenvolvem uma ferramenta de *Business Intelligence* para orientar prefeitos, além disso disponibilizou seu contato para troca de experiências.

4 Os valores podem ser consultados no canal do projeto no Youtube, entretanto, eles não são estáticos, assim o valor que registramos aqui foram os obtidos durante a realização do evento.

Ademais, também houve manifestação de interesse, por parte de uma participante da região metropolitana do Rio de Janeiro, em fazer parte do grupo de trabalho para a implementação dos ODS. Quanto a representantes da região do Jalapão, a Secretaria do Meio Ambiente e Infraestrutura – SEMAS de Ponte Alta do Tocantins, assim como Ana Mumbuca – quilombola da região -, salientaram a importância da iniciativa.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal reflexão quanto ao evento se deu pelo aprendizado adquirido pela organização. Verificou-se que na região, enquanto plataforma *online*, é preferível o uso do *Youtube*, onde grande parte da população pode acessar via telefone celular. Apesar do curto espaço de tempo entre a idealização e execução do evento, as pesquisadoras conseguiram executar uma rodada teste no *Google Meet, Youtube e StreamYard,* mas não foi suficiente, como se pode perceber, entretanto todo conhecimento adquirido será usado no planejamento e execução das demais etapas do programa para implementação dos ODS na região do Jalapão, e sabe-se que, provavelmente, o uso de conferencias, reuniões e demais meios que possibilitem interações a distância deverão continuar sendo realizadas remotamente por um longo período. Por fim, a realização do evento atingiu seu objetivo, pois alcançou algumas pessoas e autoridades da região, tendo elas manifestado interesse em saber mais sobre os ODS e em como implementá-los. A atual conjuntura mundial não deixa dúvidas: preservação do meio ambiente e erradicação da pobreza necessitam urgentemente do apoio de toda a sociedade para ações efetivas saiam do papel.

AGRADECIMENTOS

Aos palestrantes Gabriel Wedy e Daphne Besen pela presteza, gentileza, apoio e colaboração sem a qual o evento não poderia acontecer, à Associação Tocantinense de Municípios – ATM pela parceria e auxilio na divulgação, à secretaria de comunicação (SECOM) da Universidade Federal do Tocantins e a todos que participaram do evento seja como colaboradores, colegas, professores e ouvintes.

REFERÊNCIAS

KOSCHATZKY, Knut. **Networking and Knowledge Transfer Between Research and Industry in Transition Countries**: Empirical Evidence from the Slovenian Innovation System. Journal of Technology Transfer, v. 27, n. 1, p. 27-38, 2002.

LACERDA, Aureliana Lopes; WEBER, Claudiane; PORTO, Marchelly Pereira; SILVA, Romario Antunes. **A importância dos eventos científicos na formação acadêmica**: estudantes de Biblioteconomia. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.13, n. 1, p130-144, 2008.

ONU, Organização Das Nações Unidas. **Os objetivos de desenvolvimento sustentável**: dos ODM aos ODS. Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD). Disponível em: <http://www.pnud.org.br/ODS.aspx>. Acesso em: 17setembro de 2020.

CAPÍTULO 23

RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Data de aceite: 21/06/2021

Sabrina Bleicher
IFSC
http://lattes.cnpq.br/2586455481880822

Marcela Krüger Corrêa
IFSC
http://lattes.cnpq.br/2775432752984160

Douglas Paulesky Juliani
IFSC
http://lattes.cnpq.br/3241385623970166

João Artur de Souza
UFSC
http://lattes.cnpq.br/6695591100082194

RESUMO: A presente pesquisa visa oferecer possibilidades de recursos educacionais digitais voltados ao ensino de temáticas relacionadas à história da arte que podem ser utilizados para componentes curriculares ministradas por meio da educação a distância (ead). Para tanto, apresenta-se inicialmente uma fundamentação teórica relacionada às especificidades da ead e aos recursos educacionais digitais, incluindo-se neste contexto, as plataformas de ensino e aprendizagem utilizadas nesta modalidade. Posteriormente, adentra-se nas questões do ensino da arte para então apresentar exemplos de recursos educacionais digitais que foram utilizados em uma componente curricular de história da arte ministrada por meio da ead . Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, que fez uso da pesquisa bibliográfica e documental para coleta de dados. Por fim, conclui-se que diferentes modalidades de ensino, presencial e ead, bem como uma ampla gama de recursos digitais, podem ser explorados para o ensino da arte, possibilitando diversificadas alternativas de acesso à esse campo do Conhecimento e à sua aprendizagem.
PALAVRAS - CHAVE: História da arte. Educação a distância. Recursos educacionais digitais.

ABSTRACT: This research is aimed to offer possibilities of digital educational resources focused on teaching themes related to the history of art that can be used for curricular components taught through e-learning (ead). For that, initially a theoretical fundamentation related to the specificities of ead and to the digital educational resources is included, including in this context, the teaching and learning platforms used in this modality. Therefore, it goes into the issues of art teaching to then present examples of digital educational resources that were used in a curricular component of art history taught through ead. It is, therefore, a research of qualitative approach, exploratory, that made use of bibliographic and documental research for data collection. Finally, it is concluded that different teaching, classroom and distance learning modalities, as well as a wide range of digital resources, can be explored for the teaching of art, enabling different ways of accessing this field of knowledge and learning.
KEYWORDS: History of art. E-learning. Digital educational resources.

1 I INTRODUÇÃO

A educação formal bem como as mais diversas formas possíveis de ensinar e aprender vêm sofrendo uma verdadeira revolução frente aos rápidos avanços das tecnologias digitais. Novos recursos e possibilidades surgem todos os dias por meio de aplicativos, sites e plataformas que possibilitam cada vez mais produzir e acessar diferentes tipos de recursos educacionais digitais. O campo da arte, intimamente ligado às transformações e mudanças que ocorrem na sociedade, também não passa alheio a esse fenômeno: os museus virtuais são um exemplo de como o acesso a obras de arte passam hoje por caminhos digitais que ultrapassam os limites dos belos livros impressos.

Nesse contexto, a Educação a Distância e suas propostas de ensino online ganham espaço e repertório que podem ser amplamente explorados por professores e estudantes. Essa pesquisa insere-se no panorama exposto e visa contribuir com propostas e possibilidades ao apresentar uma gama de recursos educacionais digitais que foram utilizados em uma componente curricular de História da Arte ministrada por meio da EaD.

Para tanto, em relação aos procedimentos empregados para alcançar os resultados desta investigação, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que se trata de um trabalho que não teve como objetivo numerar ou medir unidades e variáveis (típicos da pesquisas quantitativas), mas sim interpretar as informações e os dados coletados (GIL, 2008). Metodologicamente essa pesquisa pode ser classificada como exploratória, pois buscou contribuir com o aprimoramento de ideias, a partir de temas poucos explorados e preocupando- se com a aplicação prática do estudo proposto (GIL, 2008). Em relação aos procedimentos utilizados para a coleta de dados, essa investigação classifica-se como uma pesquisa bibliográfica, pois foi desenvolvida a partir de material já elaborado, construído principalmente a partir do exposto em livros relacionados com as temáticas abordadas. Classifica-se também como uma pesquisa documental porque foi desenvolvida a partir de registros institucionais feitos previamente (GIL, 2008).

Como forma de apresentar a investigação realizada, este artigo apresenta, primeiramente, a fundamentação teórica que subsidiou os principais temas inerentes ao objeto de estudo escolhido e que aborda questões relacionadas à Educação a Distância, Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem e Recursos Educacionais Digitais. Em seguida, discute-se o ensino da arte para, então, apresentar os recursos educacionais digitais que foram utilizados em uma componente curricular de História da Arte ministrada por meio da EaD.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação a distância, SGA e recursos educacionais digitais

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade que se pode ser identificada em processos de ensino e aprendizagem nos quais a mediação didático-pedagógica acontece por meio de uma maior parte do tempo, em locais distintos. Com outras palavras, mas de modo muito similar, é assim que o Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017 define a EaD. De modo mais simples, Filatro (2018, p. 22) conceitua simplesmente que essa modalidade "se caracteriza pela separação espacial e temporal entre quem aprende e quem ensina" e que "a comunicação entre alunos e professores é indireta, mediada por recursos tecnológicos e midiáticos". Verifica-se facilmente, em ambas as definições, que na EaD os recursos tecnológicos adotados para desempenhar a interface entre docentes e discentes tem, portanto, um papel muito importante nesse forma de ensinar e aprender. Tanto isso é verdade que diversos autores da área (MOORE; KEARSLEY, 2011; NUNES, 2009; PETERS, 2004, BLEICHER, 2015) costumam apresentar o histórico da EaD de acordo com o recurso tecnológico predominante do período, dividindo-a na seguintes gerações: 1ª geração (ensino por correspondência), 2ª geração (ensino mediatizado – rádio, televisão) e 3ª geração (ensino online).

Segundo Bleicher (2015, p 79), a relevância dos recursos tecnológicos adotados na EAD "também se justifica porque (diferentemente do ensino presencial, em que o retorno [...] pode ser imediato, visto que a comunicação entre professor e aluno é direta, ou seja, não mediada) nessa modalidade o retorno não é imediato". Deste modo, quando as tecnologias e os recursos educacionais escolhidos são elaborados, eles podem contribuir muito com a qualidade e êxito do processo de ensino e aprendizagem, enquanto que, quando são mal escolhidos podem, também, da mesma forma, comprometer todo o percurso (SARTORI; ROESLER, 2005).

Na EaD, geralmente na concepção, planejamento e execução de um curso, é comum que ocorra uma combinação de diferentes mídias que passam a ser vinculadas por aquelas tecnologias[1] que forem mais convenientes e que apresentem os melhores benefícios pedagógicos para o estudantes (MOORE, KEARSLEY, 2013). Atualmente, as tecnologias mais utilizadas para oferecer cursos a distância são aquelas que se utilizam da web, da internet e dos sistemas online. Segundo Moore e Kearsley (2013, p. 154), existem quatro maneiras principais de disponibilizar materiais por meio da web: "arquivos na web, sistemas de gerenciamento de aprendizagem [SGA], ferramentas multimídia e programas de redes sociais". Como este relato centra-se nos recursos educacionais digitais de uma disciplina de História da Arte ministrada por meio da EaD e que foi disponibilizada em um SGA, discorre-se sobre este tema a seguir.

SGA, também conhecido pela sua sigla em inglês LMS (Learning Management Sistems), são plataformas educacionais que "reúnem uma série de recursos e funcionalidades

cuja utilização em atividade de aprendizagem é possibilitada e potencializada pela internet" (FILATRO, 2008, p.119). São, portanto, sistemas cuja arquitetura computacional tem como finalidade "centralizar e simplificar a administração e a gestão dos programas educacionais" (FILATRO, 2008, p.119). Desta maneira, permitem o armazenamento de informações, bem como "a comunicação entre os usuários, o rastreamento de dados e a geração de relatórios sobre o progresso dos participantes" (FILATRO, 2008, p.119). Nas palavras de Moore e Kearsley (2013, p. 154):

> Se um curso on-line for veiculado por meio de um sistema de gerenciamento do aprendizado (learning management system – LMS) [...], o conteúdo poderá ser criado usando as possibilidades de edição desse sistema. O sistema oferece uma estrutura para a criação dos materiais do curso e os instrutores decidem qual das opções oferecidas eles desejam utilizar. O conteúdo pode ser digitado diretamente ou fornecido porpesquisas.

Um exemplo de SGA é a plataforma Moodle. De acordo com o site moodle.org[2] (MOODLE, 2020), em 2020, este sistema foi utilizado em 245 países por 213.000.000 usuários, sendo um dos LMS mais utilizados em todo o mundo. De acordo com a Silva (2015, p. 101):

> O Moodle (Modular Objetc-Oriented Dynamic Learning Environment) é um ambibente virtual de aprendizagem que, segundo seu criador, Martin Dougiamas, trabalha com uma perspectiva dinâmica da aprendizagem, na qual a pedagogia socioconstrutivista e as ações colaborativas ocupam lugar de destaque. Nesse contexto, seu objetivo é permitir que processos de ensino-aprendizagem ocorram por meio não apenas da interatividade, mas, principalmente, pela interação, ou seja, privilegiando a construção/reconstrução do conhecimento, a autoria, a produção de conhecimento em colaboração com os pares e a aprendizagem significativa do aluno.

Em relação aos LMS, os autores Moore e Kearsley (2013, p.156) destacam uma questão importante ao explicar que, ainda que tais plataformas possibilitem a criação de diferentes tipos de recursos para conteúdos e também ferramentas para elaboração de diversas atividades de aprendizagem, "eles não permitem a criação de conteúdo gráfico ou multimídia". Isso significa que, embora tais plataformas sejam muito úteis e intuitivas como tecnologias de mediação didático-pedagógica, caso o professor precise produzir um vídeo, um gráfico, um infográfico, ou mesmo uma animação, ele terá que recorrer a softwares adicionais. Nas palavras dos autores:

> [...] embora o uso de um sistema de gerenciamento de aprendizado torne relativamente fácil e rápido desenvolver um curso online, ele não permite a criação direta de determinadas atividades ou multimídias. Para tal aplicação, é preciso usar ferramentas autorais[3]. (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 154).

As ferramentas de autoria, supracitadas, cada vez mais, fazem parte do nosso cotidiano, facilitando a produção de diversos tipos de conteúdos digitais. Atualmente, vários sites possibilitam ou o acesso a materiais criados por outras pessoas ou a criação de

seu próprio material (MOORE, KEARSLEY, 2013). Silva (2011) e Silva (2015) apresentam diferentes opções de serviços online que oferecem possibilidades diversas reforçando que, hoje em dia, qualquer professor, de qual área e nível de ensino, tem, a sua disposição, ferramentas que permitem a criação de recursos digitais com finalidades educacionais e que possibilitam a criação, customização e o compartilhamento de mídias de áudio, imagem e vídeo.

Desde modo, ao se pensar em produzir uma sala de aula virtual em uma plataforma de LMS, tal como o Moodle, por exemplo, será necessário considerar diferentes tipos de recursos educacionais que serão registrados em diferentes mídias e veiculados por meio da plataforma, ou seja, organizados e estruturados a partir de uma sequência lógica, didática e apresentada de forma tal que o estudante, mesmo geograficamente distante do professor, compreenda a proposta de aprendizagem que está apresentada e consiga percorrer o processo proposto de maneira satisfatória (FILATRO, 2018).

Cada mídia, por apresentar características próprias e potencialidades distintas de interação com os estudantes, poderá ser aproveitada, utilizada e relacionada à diferentes necessidades de objetivo da aprendizagem previsto pelo docente naquele momento.

Em meio à essa diversidade de possibilidades disponíveis aos docentes, o último Censo Anual da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2019), um dos relatórios analíticos da aprendizagem a distância mais relevantes do Brasil que tem por objetivo mapear a abrangência da EAD no Brasil, destaca que "com o desenvolvimento tecnológico se intensificando a cada ano, os recursos educacionais disponíveis em cursos a distância têm se multiplicado e se aprimorado, resultando em processos de aprendizagem mais ricos e diversificados" (ABED, 2019, 91). Para além das teleaulas (que apareceram em primeiro lugar no referido Censo): "os textos para leitura e estudo em formato digital prevaleceram em 2018: com maior incidência textos como artigos e apostilas (83,7% e 78,2%, respectivamente), seguidos de livros eletrônicos (81,5% e 75,5%)", enquanto que a "disponibilização impressa de livros (41,5% e 52,7%) e de apostilas ou textos avulsos (28,2% e 41,8%), por sua vez, foi bem menor" (ABED, 2019, p. 91). Isto tudo pode ser um indicativo de que "os alunos de cursos on-line estão mais receptivos à leitura de textos em telas". Além disso, observam-se como recursos educacionais muito presentes: "os Vídeos (77,8% e 69,1%), áudios (55,6% e 44,6%) e simulações on-line (45,2% e 35,5%)", enquanto que jogos eletrônicos (34,1% e 22,7%) e recursos adaptativos (26,7% e 27,3%) são os meios menos utilizados (ABED, 2019, p. 91).

Verifica-se, com o exposto, que são muitas as possibilidades para se produzir conteúdos utilizando-se das mais diferentes mídias e tecnologias. Cada vez mais, conforme nos mostram os dados expostos, o acesso à internet, à diferentes plataformas de aprendizagem e diferentes recursos educacionais digitais possibilitam aos docentes novas formas de planejar e apresentar sua proposta de ensino. Este artigo vem contribuir com esse cenário ao trazer um exemplo de como isso foi realizado em uma unidade curricular

de História da Arte.

2.2 Recursos digitais educacionais na unidade curricular de História da Arte

O ensino de Artes visa, de acordo com Pereira (2013, p. 189), "desenvolver nos estudantes competências como dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações- problema, construir argumentações e, também, elaborar propostas". A autora acrescenta também que deve ser desenvolvido, nos acadêmicos desta área, o domínio dos códigos de maneira a apropriarem-se dos significados dos elementos formais e simbólicos típicos deste campo do conhecimento. Pereira (2013, p. 189) complementa ainda que "o conhecimento em arte pressupõe a ampliação de repertórios, possibilitando ao aluno um extravasamento de fronteiras culturais". O estudante da arte precisará então, em seu processo de aprendizagem, compreender os fenômenos da história da arte, conseguir ler e interpretar os produtos artísticos, contextualizando-os e atribuindo-lhes novos significados (PEREIRA, 2013). Já nas palavras de Rocha (2018):

> A proposta triangular do ensino de artes, sistematizada pela pesquisadora Ana Mae Barbosa em 1980 que segue sendo uma referência para os docentes, considera que os eixos norteadores do ensino de artes envolvem experimentação (fazer), codificação (ler imagens) e informação (contextualizar). Tais eixos não são hierárquicos. Ao contrário, são orgânicos e flexíveis.

Assim sendo, e estando o campo da arte intrinsecamente relacionado à história da humanidade, ao seu desenvolvimento cultural e às suas transformações sociais, o ensino da arte não poderia, segundo Santos (2012), estar fora dos avanços tecnológicos que avançam as escolas. De acordo com Bertoletti (2012, p. 36):

> A integração da arte com as tecnologias digitais abre novas possibilidades para o ensino da arte na escola, tornando-se um importante instrumento de mediação nos processos de ensino e aprendizagem. Novas relações são suscitadas frente a proposições artísticas específicas das tecnologias digitais no que se refere à sua leitura. Novas possibilidades de pesquisas no âmbito da história da arte ou da cultura visual são disponíveis nesse meio. Diferentes modos de produção e tratamento de imagens são disponibilizados e podem ser inseridos em projetos educacionais. Também podem ser estabelecidas relações fecundas por meio de propostas colaborativas de construções e proposições em conjunto entre alunos, professores, instituições e comunidade. [...] É primordial, por parte dos professores e das instituições educacionais, a busca de novos caminhos para a construção de conhecimentos enredados com a realidade em que vivemos.

Com essa perspectiva em mente e com objetivo de contribuir com propostas e possibilidades para o ensino da arte por meio da Educação a Distância é que se apresenta a seguir os recursos educacionais digitais utilizados em uma componente curricular de História da Arte ministrada na modalidade EaD. Convém destacar que, entre os conteúdos necessários e contemplados pela disciplina, estavam as noções gerais sobre História e História da Arte e também as experiências artísticas ao longo do tempo, considerando a

Pré-História; a Antiguidade Clássica; a Idade Média; a Idade Moderna e Contemporânea[4].

O LMS utilizado com plataforma principal para mediação didático-pedagógica foi o Moodle. Para apresentar as principais temáticas e conteúdos obrigatórios, foram elaborados livros didáticos digitais, utilizando do recurso "livro" que a própria plataforma Moodle disponibiliza e que possibilita ao docente organizar os conteúdos em capítulos (apresentados no canto superior direito em um "Sumário"). As páginas do livro são construídas em HTML e permitem a inclusão de textos, imagens, vídeos, linhas do tempo, animações e outros recursos gráficos e interativos conforme apresentado na Figura 1 a seguir.



Figura 1: Exemplos de recursos educacionais digitais inseridos no livro didático digital.

Fonte: Acervo da autora (2020).

Para além do livro digital por meio do qual foi possível apresentar recursos diversos que podem, em muito, enriquecer o processo de aprendizagem do estudante à distância, também foram explorados recursos diversos na forma de atividades de aprendizagem. Um dos exercícios propostos buscou promover a discussão e o debate de ideias sobre a interpretação de obras de arte. Para isso foi utilizada a ferramenta "Fórum" que o próprio Moodle disponibiliza e que aparece exemplificada na Figura 2, a seguir.



Figura 2: Atividade de aprendizagem – Fórum de discussão

Fonte: Acervo da autora (2020).

Como exercícios propostos para fixação, verificação e diagnóstico da aprendizagem, foram explorados recursos digitais tais como *flashcards* e jogos da memória interativos nos quais o estudante teria que relacionar estilos arquitetônicos às imagens apresentadas. Outra atividade proposta foi um game para correlacionar obras aos seus períodos artísticos no qual o estudante deveria observar as imagens com atenção, passar o cursor do mouse para ver o nome da tela, e conforme as características de cada uma, arrastar a imagem para o retângulo correspondente. Ao final, bastava clicar para ver o resultado. Todos esses recursos educacionais digitais estão exemplificados na Figura 3, a seguir.



Fonte: Acervo da autora (2020).

Destaca-se ainda que tais recursos digitais de aprendizagem apresentados na Figura 3 foram desenvolvidos por meio de uma ferramenta de autoria denominada H5P[5].

Como recurso para revisão de todos os conteúdos abordados ao longo da unidade

curricular foi utilizado a ferramenta “questionário” do Moodle para disponibilizar aos estudantes um Quiz de Revisão com 20 questões que permitiam ao estudante feedback automático. O exemplo deste recurso está apresentado na Figura 4, a seguir.

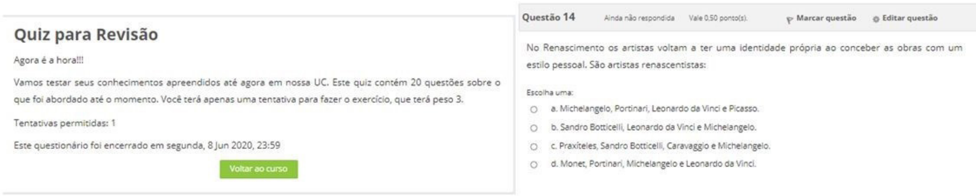


Figura 4: Atividade de aprendizagem – Questionário – Quiz de Revisão

Fonte: Acervo da autora (2020)

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Novos caminhos vêm se consolidando em meio às transformações provocadas pelas tecnologias digitais. A EaD, como modalidade de ensino fortemente favorecida pelas facilidades e potencialidades geradas pelo desenvolvimento da internet e das plataformas online, expande- se em todo o mundo e ganha cada vez mais adeptos no cenário nacional. Aliada a essa conjuntura, estão os recursos educacionais digitais que ganham espaço no ensino online, mas também, cada dia mais, encontram seu lugar nas salas de aula presenciais.

Esta investigação mostrou que as possibilidades de recursos digitais que podem ser exploradas em uma plataforma online de aprendizagem são diversas e apresentou um exemplo que fez uso dessas possibilidades para o ensino de uma disciplina de História da Arte. Tanto em possibilidades de apresentação de conteúdos, quanto em alternativas para atividades de aprendizagem, seja para fixação ou revisão de conteúdos, ficou claro que não há limites frente às possibilidades digitais para o ensino da arte.

Os recursos educacionais digitais utilizados para a componente curricular de História da Arte que foram apresentados neste estudo mostraram-se também condizentes com a realidade nacional frente às estatísticas apresentadas pelo Censo Brasileiro de EaD. Tal fato é demonstrado a partir da opção por livros digitais como base para apresentação de conteúdos. Livros esses que, justamente por serem digitais, foram elaborados considerando as potencialidades e possibilidades do espaço virtual sendo compostos por textos, vídeos e recursos interativos como linhas do tempo, por exemplo. Além disso, destacam-se também, nesse cenário, as atividades de aprendizagem que fizeram uso de games interativos e que foram elaboradas por meio de ferramentas de autoria.

Desta forma, ao apresentar possibilidades de integração do ensino da arte com tecnologias digitais, mediante o caso apresentado nesta pesquisa, buscou-se contribuir

com novas perspectivas para esse campo do conhecimento que, em muito, pode ser favorecido pelas transformações tecnológicas e pelas novas possibilidades instauradas pela cultura digital. Espera-se que seja um trabalho que possa inspirar novas formas de ensinar.

REFERÊNCIAS

ABED Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.br**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2018. Curitiba: Ibpex, 2019. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1644/2019/10/censoeadbr_-_2018/2019>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BERTOLETTI, A. **Tecnologias digitais no ensino da arte**: perspectivas educacionais na era da conversão digital. 2012. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BLEICHER, S. **Processos flexíveis para a produção de materiais didáticos para a Educação a Distância**: recomendações pautadas na perspectiva interdisciplinar. 2015. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FILATRO, A. **Como preparar conteúdos para EAD**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FILATRO, A. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LINDNER, L; BLEICHER, S. **Produção de Recursos Educacionais**. Produção da Coordenação de Materiais do CERFEaD. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2018. Livro didático virtual.

MOODLE. Moodle.org. [2020]. Disponível em: < https://moodle.org/>. Acesso em: 30 mai. 2020.

MOORE, M; KEARSLEY, G. **Educação a Distância:** sistemas de aprendizagem online. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: Litto, M.F; FORMIGA, M. **Educação a Distância:** estado da arte. volume 1. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009

PEREIRA, K. H. A. **Fundamentos e Métodos da Arte-Educação**. Caderno de Referência de Conteúdo. Batatais: Claretiano – Rede de Educação, 2013.

PETERS, O. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

ROCHA, J. **Como envolver as tecnologias digitais no ensino de artes?** Conheça duas experiências de releitura de obras de arte. 2018. Disponível em: <https://www.geekie.com.br/blog/tecnologias-digitais-ensino-de-artes/>. Acesso em 20 jun. 2020

SANTOS, C. C. **O uso da tecnologia no ensino da arte**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Cacequi, 2012.

SARTORI, A. S.; ROESLER, J. **Educação superior a distância**: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos. Tubarão: Editora Unisul, 2005.

SILVA, R. S. **Ambientes Virtuais e Multiplataformas Online EaD**. São Paulo: Novatec, 2015.

SILVA, R. S. **Objetos de Aprendizagem para Educação a Distância**: recursos educacionais abertos para ambientes virtuais de aprendizagem. São Paulo: Novatec, 2011.

[5] O H5P é uma abreviação de HTML5 Package e é uma estrutura de colaboração de conteúdo gratuita e de código aberto que visa facilitar a criação, o compartilhamento e a reutilização de conteúdo HTML5 interativo. Disponível em: < https://h5p.org/>.

[4] A componente curricular de História da Arte ministrada por meio da EaD apresentada nesta pesquisa foi produzida com o apoio das autoras deste artigo juntamente com uma equipe multidisciplinar especializada em produção de materiais didáticos para EaD.

[3] Ferramentas de autoria são programas/softwares online ou offline chamados “amigáveis”, ou seja, que facilitam e agilizam a criação de recursos digitais. Elas proporcionam que o usuário comum seja autor do seu próprio material didático digital, seja ele um texto, uma atividade de aprendizagem, uma videoaula, uma animação, uma simulação, um jogo ou até mesmo um aplicativo (LINDNER, BLEICHER, 2018).

[2] Disponível em: < https://stats.moodle.org/>. Acesso em 19 mai. 2020.

[1] Neste artigo, considera-se como tecnologia o veículo utilizado para comunicar mensagens e estas são representadas em uma mídia. São exemplos de tipos de mídia: o texto, o áudio, as imagens etc. (MOORE, KEARSLEY, 2013).

CAPÍTULO 24

TECENDO DIÁLOGOS: AS CONTRIBUIÇÕES DE UM GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 03/04/2021

Rafael Carlos Queiroz
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória – ES
http://lattes.cnpq.br/4292356485093585

Mariangela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória – ES
http://lattes.cnpq.br/0529970839857956

RESUMO: A inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial na escola pública em classes comuns é uma temática que tem gerado discussões acerca da percepção dos envolvidos no processo. A formação de profissionais para o enfrentamento dos desafios gerados no cotidiano escolar tem pautado em agendas políticas, processos de investigação e ações nas escolas diante da busca pela garantia do acesso e a aprendizagem desses alunos. Observa-se que a formação continuada assume papel ímpar para o sucesso de propostas educacionais que tenham como foco central o acesso e a permanência com sucesso desses alunos. Diante disso, o presente texto tem como objetivo compreender os múltiplos caminhos que constituem o universo da formação continuada dos profissionais da educação, na perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica, voltadas para a inclusão escolar dos alunos Público-alvo da Educação Especial. Assume a pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva teórico-metodológica a partir dos pressupostos da teoria do agir comunicativo de Habermas, tendo como foco a constituição e a contribuição dos grupos de estudo-reflexão para a formação de professores na perspectiva da inclusão escolar. Os resultados evidenciam as contribuições da pesquisa-ação nos processos vividos e a colaboração entre os pares para a dinâmica do grupo de estudo-reflexão objetivando as ações formativas pela via da autorreflexão. Revelam ainda, a potência da parceria entre universidade e escola, aproximando assim a tão necessária relação teoria-prática.

PALAVRAS - CHAVE: Formação de professores. Inclusão escolar. Pesquisa-ação colaborativo-crítica.

WEAVING DIALOGUES: THE CONTRIBUTIONS OF A STUDY-REFLECTION GROUP IN THE PROCESS OF TEACHER TRAINING

ABSTRACT: The inclusion of Target Public students of Special Education in public schools in common classes is a theme that has generated discussions about the perception of those involved in the process. The training of professionals to face the challenges generated in the school routine has been guided by political agendas, research processes and actions in schools in the search for ensuring access and learning for these students. It is observed that the continuing education assumes a unique role for the success of educational proposals that have as a central focus the successful access

and permanence of these students. In view of this, this text aims to understand the multiple paths that constitute the universe of continuing education for education professionals, in the perspective of collaborative-critical self-reflection, focused on the school inclusion of students. Assumes collaborative-critical action research as a theoretical-methodological perspective based on the assumptions of Habermas' theory of communicative action, focusing on the constitution and contribution of study-reflection groups to the formation of teachers from the perspective of school inclusion. The results show the contributions of action research in the processes experienced and the collaboration between peers for the dynamics of the study-reflection group aiming at training actions through self-reflection. They also reveal the power of the partnership between university and school, thus bringing the much-needed theory-practice relationship closer.
KEYWORDS: Teacher training. School inclusion. Collaborative-critical action research.

1 I INICIANDO O TEAR

A inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na escola pública em classes comuns é uma temática que tem gerado discussões acerca da percepção dos envolvidos no processo. Diante disso, a formação de professores para o enfrentamento dos desafios gerados no cotidiano escolar tem pautado em agendas políticas, processos de investigação e ações nas escolas diante da busca pela garantia do acesso e a aprendizagem desses alunos. É facilmente observável o crescimento da matrícula dos alunos PAEE conforme as estatísticas oficiais, como no Censo Escolar da Educação Básica (INEP/MEC, 2019) que mostra o crescimento de 48% das matrículas na Educação especial em comparação a 2014, esses resultados indicam a expansão de matrículas da educação especial nos sistemas educacionais brasileiros, impulsionada pelas políticas de educação especial.

	BRASIL	ESPÍRITO SANTO	VIANA
2014	701.318	16.086	302
2019	1.043.257	27.582	707
PERCENTUAL	+ 48%	+ 71%	+ 134%

Tabela 01: Matrículas de alunos PAEE

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do Censo Escolar 2014 e 2019

Este tema tem ganhado espaço também nas pesquisas científicas, evidenciando que apesar do visível aumento do número de matrículas dos alunos PAEE, e mesmo com o aparato legal há nas escolas o sentimento de "despreparo" dos profissionais para subsidiar a garantia de permanência desses alunos na escola comum e ainda a existência de fragilidades no processo de implementação de práticas voltadas para a perspectiva da inclusão escolar (MATOS; MENDES, 2015; SILVA; ALMEIDA, 2018).

Assim, o presente artigo visa tecer diálogos entre a formação continuada de professores, a inclusão escolar e a pesquisa-ação colaborativo-crítica. Buscamos no decorrer do texto analisar os desafios e as possibilidades no atual momento da educação nacional de pandemia. Desta forma, assumimos a pesquisa-ação, em uma perspectiva colaborativo-crítica, como opção teórico-metodológica, que conforme Carr e Kemmis (1988) constitui-se "[...] como uma investigação emancipatória, que vincula teorização educacional e prática à crítica, em um processo que se ocupa simultaneamente da ação e da investigação" (JESUS, ALMEIDA, SOBRINHO, 2005, p. 03).

Vale destacar, que este texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, desenvolvida no contexto de um estudo amplo de pesquisa-ação colaborativo-crítica realizada pelo Grupo de Pesquisa "Formação, Pesquisa-Ação e Gestão de Educação Especial" (Grufopees - CNPq-UFES) que tem como objeto de investigação a formação continuada de professores e gestores na perspectiva da inclusão escolar desenvolvida com as redes de ensino do Estado do Espírito Santo.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do Grupo de Estudo-Reflexão para a formação de professores no contexto de uma escola dos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Viana/ES. A discussão está organizada em cinco momentos: iniciando com uma introdução acerca da temática, posteriormente tecemos diálogos sobre a formação dos professores na perspectiva da inclusão escolar. Em seguinte trazemos as contribuições da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas. Finalizamos com as contribuições do grupo de estudo-reflexão e as concepções de formação no diálogo com os envolvidos na pesquisa. Desta forma, buscamos, no decorrer do texto, analisar os desafios e as possibilidades no atual momento da educação nacional, pensando coletivamente a construção de modos críticos de formação.

2 | A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Falar de formação continuada é falar dos diversos saberes que existem na prática educacional, que se confrontam e se articulam, onde o desafio de conceber uma escola capaz de interagir "o trabalhar" e "o formar" como uma atividade conjunta, se faz presente e que deve ser encarada no dia-a-dia dos profissionais da educação, procurando uma coerência entre as concepções teóricas e as práticas, ou seja, "a busca por uma sociedade

inclusiva implica uma profunda transformação das instituições, das práticas e dos modos de pensar" (PLAISANCE, 2019).

Neste caminho, Almeida (2004, p. 63) cita Carr e Kemmis (1988) que propõem a pesquisa-ação crítica como forma de investigação para a educação e não sobre a educação. Para Nóvoa (1997) a formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re(construção) permanente de uma identidade pessoal.

Estudiosos como Zeichner (1998) e Contreras (2012) nos apontam sobre a relevância do professor ser reflexivo e crítico de sua própria prática pedagógica, tendo como suporte as teorias da educação. Nesse caso, "[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, organizacionais [...], nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os" (PIMENTA, 2002, p. 26).

Faz-se necessário que a formação dos professores se constitua, conforme sugere Nóvoa (2002, p. 17), "[...] numa forma de fortalecimento, da qualidade do atendimento dos alunos no seu conjunto e da crença dos professores de que podem construir novas alternativas e desenvolver novas competências". E que a escola pode e deve se constituir em um espaço-tempo de formação continuada para os profissionais que nela atuam, favorecendo um movimento de diálogo, de reflexão da prática, de tecituras[1] e de inovação, tomando como princípio formativo as reflexões da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

> A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores. Constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (PIMENTA, 2005, p. 523).

Assim, podemos afirmar que a escola só será inclusiva quando os seus princípios, ou seja, os valores que fundamentam as ações, forem incorporados pelos seus atores, em especial pelos professores, uma vez que "a inclusão é um conjunto de princípios" (AINSCOW, 2009, p. 12). Isto é, pensar a inclusão como princípios é pensar a escola como um todo, em todos os processos inclusivos, em especial pensar e repensar as práticas pedagógicas.

Neste contexto, trabalhar no viés da formação continuada "sugere algumas rupturas de vulto com os paradigmas dominantes" (NÓVOA, 2002, p. 62), sugere mudanças pessoais e profissionais do docente, sugere transformações dos espaços escolares. Sugere, além disso, aprender tentando, a partir dos estudos, das observações, dos diálogos e

1 Utilizamos a grafia "tecitura" no sentido de tecer diálogos conforme fios que se cruzam no tear e pelos quais passa o fio da trama (Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, 1999)

principalmente da capacidade de reinventar a aprendizagem dos profissionais da educação. Pensar em uma formação continuada capaz de romper com as práticas pedagógicas fundamentadas na racionalidade instrumental (HABERMAS, 2013), fomentando construção de novas práticas pedagógicas.

3 I TECENDO DIÁLOGOS COM JÜRGEN HABERMAS: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao pensarmos numa formação de professores que supere a dicotomia entre teoria e prática e que busque para além de alcançar objetivos de ordem técnica ou prática, a emancipação dos sujeitos envolvidos, acreditamos por uma formação continuada para os profissionais da educação pautada numa perspectiva comunicativa, ou seja, em uma formação realizada em contexto.

Neste sentido, a formação continuada pode romper com as práticas pedagógicas fundamentadas na racionalidade instrumental (HABERMAS, 2013) e fomentar a construção de outras/novas práticas pedagógicas de caráter inclusivo, assumindo, assim, a heterogeneidade e a educabilidade de todos como princípios da escola (MEIRIEU, 2005).

Evidencia-se, dessa forma, a necessidade de superação da perspectiva tradicional de formação de professores, baseada em uma racionalidade instrumental. Indica-se, ao mesmo tempo, outros modos de se pensar a formação, baseada na perspectiva crítica, como uma possibilidade para sustentar práticas pedagógicas inclusivas, de cunho reflexivo-crítico e emancipatório.

Para Habermas a alternativa para a tendência objetificante da modernidade seria a ação comunicativa, processo pelo qual os seres humanos buscam o entendimento mútuo baseando-se no debate lógico e racional. Debate que deveria ser basear na argumentação e que deveria indicar a saída mais benéfica para um maior número de pessoas (ALMEIDA, 2010).

O conceito de racionalidade comunicativa envolve a geração de consensos por meio da argumentação e o decorrente estabelecimento de acordos sem coação. É fundamental a atuação dos participantes por meio de uma fala argumentativa na defesa de seus pontos de vista e, ao mesmo tempo, a disposição de reconhecer os melhores argumentos e superar seus pontos de vista pessoais em favor do grupo.

> Na ação comunicativa os participantes não se orientam primariamente pelo próprio êxito; colocam seus fins individuais sob a condição de que seus respectivos planos de ação possam harmonizar-se entre si sobre a base de uma definição compartilhada da situação (HABERMAS, 2014, p. 367).

Desse modo, a teoria comunicativa de Habermas (2012; 2013; 2014) tem contribuído sobremaneira para pensarmos na questão da formação continuada de professores, na medida em que a partir da racionalidade comunicativa, podemos falar em uma outra forma de produção de conhecimentos, na qual os professores situem-se não somente na posição

de atores, mas também de autores de seus contextos, ou seja, na posição de práticos e ao mesmo tempo de teóricos da educação. A Teoria da Ação Comunicativa representa uma mudança nos paradigmas, alterando significativamente o eixo central da crítica da relação sujeito-objeto da concepção da crítica instrumental para o eixo sujeito-sujeito, numa perspectiva de interação social.

Entendemos assim, que, ao proporcionar a autorreflexão crítica, contribuiremos para que [...] a formação do profissional docente transcenda os limites da técnica e da prática, alcançando uma concepção de autonomia, intelectualidade que permita ao professor transformar sua prática e, consequentemente, a educação e a sociedade (ALMEIDA, 2004, p. 58).

Assim, concordamos com os estudos de Almeida (2016) ao apostar na metodologia de grupos de estudos como possibilidade para a formação continuada, sustentada nos pressupostos de Habermas, ao destacar as funções mediadoras da relação entre teoria e prática.

> A mediação da teoria e práxis pode apenas ser clarificada se iniciarmos por distinguir três funções, que são medidas em termos de diferentes critérios: a formação e extensão de teoremas críticos, que sejam consistentes com o discurso científico; a organização de processos de conscientização, nos quais tais teoremas podem ser testados numa única maneira pela iniciação dos processos de reflexão desenvolvidos no interior de certos grupos aos quais se dirigem estes processos; selecionar as estratégias apropriadas, a solução de questões táticas e a condução da luta política. No primeiro nível, o objetivo é fundamentos verdadeiros, no segundo, conclusões autênticas, e no terceiro, decisões prudentes (HABERMAS, 2000, p. 41, tradução nossa)

Dessa forma, a formação de grupos estudo-reflexão está alicerçada na premissa do caráter emancipatório pelo exercício da autorreflexão crítica de Carr e Kemmis (1988), proposto nos estudos de Almeida (2010, p.136), que assume, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, que “[...] os processos grupais de autorreflexão como estratégias indispensáveis ao processo de pesquisa, com vistas a identificar as forças institucionais, educacionais e sociais que impedem a mudança da realidade”, nutrem o interesse emancipatório da pesquisa-ação.

4 I GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO: O TEAR FIO A FIO

Fundamentados nos princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica, assumimos uma perspectiva intersubjetiva nas relações estabelecidas entre pesquisador e atores do contexto educativo, em nosso caso, os professores, pedagogos, coordenadores e diretor de uma escola pública da rede municipal de Viana/ES. Buscamos desenvolver nossa pesquisa a partir de espirais autorreflexivas coletivas que envolvem planejamento, ação, observação, reflexão (ALMEIDA, 2010).

Desenvolvemos nosso estudo numa Escola Municipal de Ensino Fundamental

(EMEF) da rede municipal de ensino de Viana. Atende cerca de 1.200 alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e, também, alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conta com cerca de 116 funcionários, em suas diversas funções. Vale ressaltar, que um dos autores deste artigo está na função de gestor desta Unidade de Ensino desde 2017, pesquisando desta forma seu ambiente de trabalho.

Como coautores desta pesquisa, o Grupo de Estudo-Reflexão foi iniciado por profissionais que aceitaram o convite de tecer juntos. Consta neste Grupo até o presente momento 10 profissionais que desempenham funções diversas na escolar. Iniciamos o diálogo realizando um questionário semiestruturado com os professores, pedagogos e coordenadores da escola pesquisada.

O objetivo deste questionário foi de conhecer as concepções docentes acerca de formação continuada e das práticas pedagógicas, considerando os alunos PAEE. Através do levantamento deste questionário foi possível organizar a tecitura de uma trama que muito revela as tensões e as possibilidades para o processo de inclusão escolar. Pudemos observar que a Inclusão Escolar é por muitas vezes posta como um desafio para todos os profissionais da educação e entender e (re) significar as práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão significa a busca de uma escola que se configure para todos, que contemple a diferença e a diversidade.

Com este olhar geral do grupo maior, podemos pensar a escola enquanto propulsora de um movimento propício de formação continuada, entendendo que a formação continuada se constituía como possibilidade fundamental para (re) significação da inclusão escolar, proporcionando o desenvolvimento do profissional para lidar com as diversidades.

Neste movimento de pensar formação na e para a escola, foi que nos deparamos com um ano atípico, a pandemia causada pelo novo coronavírus nos afastou do cotidiano escolar, acadêmico e profissional. Se presencialmente já existiam lacunas nos processos de formação, como então pensar em formação em tempos de quarentena? Como pensar em tendências tecnológicas e metodologias ativas que podem contribuir para o processo de formação?

A partir do levantamento de questões gerais ao grupo maior da escola pesquisada e os questionamentos levantados acerca dos processos de formação continuada lançamos um convite pelos grupos de *whatsapp* da escola propondo uma escuta sensível, entendendo que para iniciar um grupo de estudo-reflexão é preciso a parceria entre, ao menos, dois profissionais que tenham o desejo de se constituir grupo, colaborando com o crescimento um do outro.

Inicialmente foi criado um grupo de *whatsapp* para que os profissionais interessados pudessem interagir, e assim, aquele grupo se configurou como um espaço discursivo virtual, no qual os profissionais puderam dialogar livremente sobre os desafios e dificuldades por eles vivenciados, sem qualquer tipo de coerção ou coação. Assim, a partir desse espaço discursivo virtual, o pequeno grupo realizou o levantamento de demandas/estudos que

possuíam, a partir de suas experiências práticas e de seus interesses individuais, realizando desta forma a primeira função mediadora da relação teoria x prática, ou seja, a elaboração dos teoremas críticos.

Vale ressaltar que, segundo Silva (2019) é importante que os participantes reflitam coletivamente, nesse momento, sobre os interesses e os objetivos, é preciso chegar a um consenso provisório acerca do interesse/objetivo comum, em detrimento dos individuais.

A partir dos movimentos apresentados, chegamos à constituição e implementação do Grupo de Estudo-Reflexão "CJV", a partir do consenso dos objetivos e temas a serem estudados e que constituíram o currículo do grupo, tendo início assim, de forma mais sistemática, o momento de aprendizagem do grupo, isto é, a segunda função da relação teoria-prática.

Apesar de sermos parte da Gestão desta escola, constituir-se enquanto grupo foi um convite livre de adesão ou não, entendemos assim que, como pesquisador colaborador, a investigação emerge a partir dos interesses e necessidades do contexto educativo, do próprio grupo de profissionais da escola. Sustentamos a ideia de grupos de estudo-reflexão em Carr e Kemmis (1988) e em Habermas (2013) e partimos do princípio de que podem ser implementados a partir das três funções mediadoras da relação teoria-prática: a) a elaboração de teoremas críticos; b) os processos de aprendizagem do grupo; e c) a organização das ações.

O grupo de estudo-reflexão tomou como pressupostos teórico-metodológicos a pesquisa-ação colaborativo-crítica e a teoria do agir comunicativo de Habermas. Suas bases foram alicerçadas na crítica-emancipatória (HABERMAS, 2014) e na colaboração entre pesquisadores e participantes (CARR; KEMMIS, 1988). Nossa aposta está no diálogo e na colaboração entre Universidade e Escola, pesquisadores da academia e pesquisadores da escola. Esse processo é conduzido pela autorreflexão crítica e colaborativa, e deve desvelar os processos históricos que tinham distorcido sistematicamente os significados subjetivos (CARR; KEMMIS, 1988).

5 I DIÁLOGOS ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE

Nesse trabalho colaborativo, a reflexão e o diálogo foram fundantes para romper com a racionalidade instrumental. Através do grupo de estudo-reflexão constituído mediante a intencionalidade e o consenso, pudemos criar relações fortes, em que não havia hierarquia entre Universidade e Unidade de Ensino, mas uma outra racionalidade de produção de conhecimento.

Com o objetivo de analisar os diálogos acerca das concepções de formação docente, utilizamos dados retirados do questionário aplicado e das transcrições das gravações dos encontros do grupo de estudo-reflexão. Desta forma, os dados foram organizados a partir da análise de conteúdo e analisados à luz da teoria comunicativa de Habermas. A análise

dos dados indica que as concepções de formação continuada presentes nos discursos dos profissionais, embora ainda bastante permeadas pela racionalidade instrumental, revelam uma possível transição rumo a perspectivas mais críticas e/ou comunicativas.

Ao realizar a reflexão acerca da formação continuada dos profissionais da educação e sua importância nos deparamos em algumas falas com termos como “capacitação”, “ferramenta” e “métodos” que remetem à uma necessidade de receber novas informações, como o uso de o que pensamos demonstrar um entendimento de natureza instrumental, que reduz a formação à mera transmissão de informações. Para Diniz-Pereira (2011, p. 20), os modelos ligados à racionalidade técnica enfatizam o treinamento de habilidades comportamentais e são estruturados em função da transmissão de conteúdos ditos científicos, assumidos como suficientes para o trabalho de ensino. Desta forma, o professor é visto como um técnico que, de forma objetiva, deve pôr em prática os conhecimentos científicos.

> São cursos que são realizados após a formação inicial com o objetivo de se manter atualizado (PROFISSIONAL 09).

De acordo com Diniz-Pereira (2011), modelos distintos disputam a hegemonia do campo da formação de educadores, seja ela inicial ou continuada. De um lado, estão os modelos que se fundamentam na racionalidade técnica e, de outro, aqueles que se filiam às racionalidades prática e crítica. Entendemos que a formação continuada tem muito a oferecer, porque ajuda o professor a melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas e com isso apoiar os alunos na construção de conhecimentos, e não apenas no acúmulo de cursos e informações.

> A Formação Continuada é a complementação constante dos saberes em determinada área, no caso dos professores, diz respeito a atualização das questões que abrangem a área da educação. Evitando que o processo de ensino-aprendizagem caia na estagnação seja tecnológica, seja didático-metodológica (PROFISSIONAL 27).

A formação continuada de professores tem sido entendida hoje como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores, auxiliando professores e a gestão escolar a ponderar e melhorar todos os aspectos pedagógicos, propondo estratégias com a finalidade de sanar dificuldades e sugerindo mudanças significativas para toda a comunidade escolar.

Neste processo de transição, podemos observar que algumas falas refletem sobre a questão de “troca de figurinhas”, muitas vezes em espaços alternativos e/ou fora do horário de trabalho. Consideramos, porém, que para se constituir em formação, esses momentos precisam ser utilizados de forma crítica, transformando a “troca de figurinhas” em troca de saberes oriundos das práticas, num processo colaborativo de autorreflexão-crítica (CARR; KEMMIS, 1988).

> Um encontro para estudo, aprendizado e atualização de uma determinada área. Além da troca de experiências que é muito importante (PROFISSIONAL 06).
>
> Oportunidade de aperfeiçoar a nossa prática através da aquisição/produção de conhecimentos e troca de saberes (PROFISSIONAL 25).

Para isso se faz necessário romper os paradigmas de uma racionalidade técnica e instrumental e buscar uma formação construída no bojo de uma racionalidade crítica. Assim, “a práxis assume um papel fulcral no desvelamento da realidade” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 26). Trabalha-se em uma perspectiva problematizadora, na qual o professor constrói conhecimentos com os alunos, a partir de suas necessidades, tendo em vista a transformação da realidade e a promoção da justiça social. Em algumas falas podemos observar indícios de transformação ou de superação de uma perspectiva baseada na racionalidade técnica e de possibilidade de construção de uma perspectiva crítica e comunicativa (HABERMAS, 2012; 2014).

> É aquela formação em que continuamente refletimos sobre o nosso conhecimento e a partir disso buscamos aprofundar e conhecer mais sobre o nosso trabalho (PROFISSIONAL 07).
>
> Um processo de constante aprendizagem e reflexão dos professores dos saberes pertinentes as suas atividades. Para melhorar a cada dia seu trabalho (PROFISSIONAL 18).
>
> Entendo que é um processo contínuo onde o professor reflete sobre sua própria prática ao mesmo tempo que busca reconstruí-la (PROFISSIONAL 08).

Desta forma, podemos trazer as contribuições de Paulo Freire, patrono da educação brasileira que defendia uma escola capaz de ensinar ao aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo. Para Freire, a formação permanente pressupõe que o formador e o formando se compreendam como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo.

> A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p. 22-23).

Assim, o processo educativo é fundamentalmente formativo. Formação entendida como o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Uma formação feita de espirais cíclicas, através de ação – reflexão – ação, que nos faz refletir e entender que “nossa vida é uma constante formação, estamos aprendemos tudo à nossa volta (PROFISSIONAL 12)”.

Dessa maneira, os grupos autorreflexivos formados nesse percurso viabilizaram aos pesquisadores-gestores e aos pesquisadores-acadêmicos uma reflexão crítica de um

processo que busca pelo diálogo evitar imposições ideológicas e se coaduna com a teoria crítica, tornando possível o ato de autorreflexão, que altera a vida e leva ao movimento de emancipação (HABERMAS,1982).

Sobre o processo de autorreflexão crítica e coletiva na pesquisa-ação, Jesus (2008) ajuda-nos a pensar a constituição dos grupos autorreflexivos, entendendo o dispositivo grupal como um dos possíveis espaços-tempos de "formar-se" e "mediar formação", e reconhecendo o processo como um movimento longo e complexo de ação educativa.

É necessário realizar a inclusão. É necessário acreditar na inclusão. É necessário errar tentando edificar a inclusão em nossas escolas. É necessário acertar nas diferentes formas de pensar e de buscar subsídios para a inclusão. E, acima de tudo, é necessário vencer os antigos paradigmas de que não se pode fazer o que não se sabe fazer. A inclusão na escola precisa de um misto de coragem e vontade, traduzidas em disponibilidade para o novo.

A política de inclusão necessita de um novo olhar por parte dos professores, promovendo rupturas com os paradigmas dominantes e tendo uma formação continuada sólida, desta forma, "a formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade" (PIMENTA, 2005, p. 523) de forma coletiva com seus pares.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. FERREIRA, W. IRELAND, T. (Org.) **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009.

ALMEIDA, M. L. Desafios e Possibilidades na Formação Continuada de Profissionais da Educação: trajetória de um grupo de estudo-reflexão. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. Marília: ABPEE, 2016.

ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la Enseñanza:** la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca Editora, 1988.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo:** racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. **Teoria e práxis**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP/ Brasil. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019.** Brasília: Inep, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP/ Brasil. **Censo Escolar da Educação Básica 2014**: resumo técnico. Brasília: 2015.

JESUS, D. M.; PANTALEÃO, E.; ALMEIDA, M. L. Formação continuada de gestores públicos de Educação Especial: Políticas locais para a inclusão escolar? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas,** v. 23, p. 29, 2015.

MATOS, S.N.; MENDES, E.G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.21, n.1, p.9-22, 2015.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. São Paulo: Artmed, 2005.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa. S**ão Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, Dez. 2005.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PLAISANCE, E. O especial na educação: significados e usos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 01, 2019.

SILVA, F. N. **A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para inclusão escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SILVA, F. N.; ALMEIDA, M. L. Inclusão escolar e formação continuada: entre concepções e práticas. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 01, p. 102-115, 2018.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In:* GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

CAPÍTULO 25

AS EXPECTATIVAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO REMOTA

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 03/04/2021

Maria Rosania Stofel
Universidade Federal do Espírito Santo
Conceição do Castelo – ES
http://lattes.cnpq.br/8883570102926146

Ines de Oliveira Ramos
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória – ES
http://lattes.cnpq.br/1975169078870006

RESUMO: Objetiva problematizar a realização de atividades remotas, consequentemente, a oferta do atendimento educacional especializado para os alunos público-alvo da Educação Especial. As aulas remotas são realizadas pela necessidade do isolamento social em virtude da disseminação mundial do COVID-19, diante disso, no município de Conceição do Castelo/ES, os profissionais da educação buscam por conhecimentos para ofertar aos estudantes as possibilidades de cuidar de sua saúde e de seus processos de aprendizagem. Esses profissionais se reúnem, semanalmente, na escola ou por meio tecnológico, para realizar os planejamentos das aulas que serão encaminhadas às famílias. Para que os estudantes público-alvo da Educação Especial façam parte desse processo, os professores especializados participam dos planejamentos buscando condições para que os alunos acessem as aulas e realizem as atividades propostas. As expectativas em torno dessa nova realidade são grandes, uma vez que muitos profissionais e a maioria das famílias não possuem conhecimentos tecnológicos para ministrar essa conjuntura e, no caso das famílias, ainda continuar trabalhando. Nesse contexto, a presente pesquisa analisa as expectativas encontradas pelos profissionais da educação da Rede Municipal de Conceição do Castelo/ES para atender aos alunos público alvo da Educação Especial. Trata-se de um estudo qualitativo constituído por meio do Estudo de caso. Apoia-se na legislação vigente e em Boaventura de Sousa Santos (2006, 2020). São analisados relatos dos profissionais envolvidos a partir dos retornos das famílias e do desenvolvimento dos estudantes apresentados nas atividades devolvidas às escolas. Até o momento, percebemos, que o município está conseguindo envolver um número considerável de estudantes público-alvo da Educação Especial na educação remota com apoio do atendimento educacional especializado, no entanto, considerando que tal estratégia precisa ser provisória por não atender integralmente o direito à Educação para todos os alunos, em especial, para aqueles que trazem maiores especificidades de aprendizagem.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Ensino Remoto.

THE EXPECTATIONS OF SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE IN THE CONTEXT OF REMOTE EDUCATION

ABSTRACT: This work aims to problematize the realization of school remote activities, consequently, the offer of the specialized

educational Attendance for the target audience of Special Education students. The remote teaching are performed by the need for social isolation because of COVID-19's worldwide dissemination, in view of that, in the township of Conceição do Castelo/ES, the education professionals seek for knowledge to offer the students the possibilities of take care of their health and their learning processes. These professionals meet weekly at school or through technological, to Lesson Planning that will be forwarded to families. For the target audience of Special Education students to be part of this process, specialized teachers participate in the planning seeking conditions for students to access the classes and carry out the proposed activities. The expectations surrounding this new reality are great, since many professionals and most families don't have the technological knowledge to administer this situation and, in the case of families, still to continue working. In this context, the present research analyzes the expectations found by education professionals from the township Network of Conceição do Castelo/ES to attend to students who are the target audience of Special Education. This is a qualitative study constituted through the Case Study. It is based on the current legislation and on the ideas by Boaventura de Sousa Santos (2006, 2020). The reports of the professionals involved are analyzed based on the feedback from the families and the development of the students presented in the activities returned to schools .Until the moment, we have been perceived that the township is managing to involve a considerable number of target audience students of Special Education in remote teaching with support of specialized educational Attendance, however, considering that such strategy needs to be temporary because it doesn't fully meet the right to education for all students, especially for those who bring greater specificities of learning.

KEYWORDS: Special Education. Specialized Educational Attendance. Remote teaching

1 | INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado é parte integrante do processo educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial, sendo ofertado em todos os níveis, etapas e modalidade de ensino, conforme estabelece a Resolução MEC/CNE/CEB nº. 04/2009 que institui diretrizes operacionais para a oferta desses serviços na Educação Básica.

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Com a nova realidade trazida pelo Coronavírus (SARS-COV-2), foi necessário prestar mais atenção na oferta desses serviços, tendo em vista várias nações se depararem com a necessidade de repensar suas políticas educacionais para continuidade dos processos de formação dos estudantes, mas sem colocá-los em risco, protegendo-os do COVID-19.

No Brasil, a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios se depararam com esse desafio, mas lidando com realidades envoltas pela grande desigualdade social, situação

que impactou no envolvimento dos alunos nos currículos escolares, consequentemente, na extensão dessa ação para os alunos público-alvo da Educação Especial com a oferta do atendimento educacional especializado.

Esse cenário complexo se constitui por várias questões, estando, entre elas, uma grande parcela das famílias que não possui aparelhos digitais adequados e/ou internet com qualidade que possibilitem o acesso às plataformas digitais, espaços-tempos em que as aulas são disponibilizadas. Além disso, muitos estudantes/familiares não possuem conhecimentos tecnológicos para manuseio e navegação nas plataformas, bem como formação no magistério pelos progenitores para acompanhamento/mediação do trabalho pedagógico.

Outro fator que atravessa o trabalho com o ensino remoto é o quantitativo reduzido de aparelhos disponíveis nas residências dos alunos, pois muitos são oriundos de famílias em que as tecnologias disponíveis são os celulares e, no caso da existência de um computador, ele precisa atender a mais de um estudante, dificultando a dedicação necessária aos estudos.

Assim, disparidades sociais dificultam que muitos estudantes encontrem dificuldades em acompanhar o trabalho pedagógico por meio remoto. No caso dos alunos público-alvo da Educação Especial, soma-se a esse cenário a falta de conhecimentos por muitos familiares em como atender às especificidades desses alunos para acesso aos conhecimentos curriculares com apoio do atendimento educacional especializado.

Diante das questões explicitadas, o estudo objetiva *compreender as expectativas na oferta do atendimento educacional especializado de modo remoto, adotando como cenário os processos educativos realizados com alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na Rede Municipal de Conceição do Castelo/ES.*

Trata-se de um município localizado na região serrana do Estado do Espírito Santo com 1586 alunos matriculados na rede municipal, estando, dentre eles, 41 apoiados pela Educação Especial. O estudo busca fundamentação na legislação vigente e em Boaventura de Sousa Santos (2006, 2020), apoiando-se na pesquisa qualitativa e nos pressupostos do estudo de caso.

2 I DIÁLOGOS COM A LEGISLAÇÃO VIGENTE E COM BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Várias são as orientações mundiais e locais para que as pessoas possam se proteger da Covid-19. Áreas diversas do conhecimento também passaram a produzir conhecimentos sobre a temática, adentrando, o debate, Boaventura Souza Santos (2006, 2020), sociólogo português dedicado a estudar a sociologia do conhecimento humano.

Esse autor tem chamado a atenção para novos modos de produção do conhecimento para que a ciência venha dialogar com outros saberes fazendo com que uma multiplicidade de

conhecimentos e de experiências possam ser visibilizadas pela sociedade contemporânea. O desafio que se coloca é romper a concepção de ciência como única e totalitária e inseri-la dentro de uma ecologia de saberes produzidas em várias realidades sociais. Assim, o conhecimento se mostra mais plural e contextualizado e com maiores possibilidades de responder às demandas humanas.

Com o advento da Covid-19, o autor chama a atenção para o fato de convivermos em uma sociedade marcada por processos de desigualdade e de exclusão, situação que leva muitos estudantes não prosseguirem com seus estudos, principalmente, neste momento em que ele se realiza por meio remoto, bem como a existência de uma parcela significativa da população que não consegue colocar em prática as recomendações para o isolamento social quando lhes falta condições mínimas de existência.

> Por outro lado, há a disparidade física e sanitária. Como? Se você mora em favelas, onde você tem 10 ou 15 pessoas no mesmo lugar, como podem teletrabalhar os uberizados que fazem entregas? Eu posso me proteger por meio do teletrabalho, mas alguém vai me trazer a comida, e essa pessoa não está protegida. Isso não pode continuar nesse caminho de vulnerabilidade (SANTOS, 2020, p. 6).

Esse cenário se coloca complexo, porque as famílias necessitam cumprir as normas do isolamento social, mas se veem diante da precisão de continuar com suas rotinas diárias para suprir suas necessidades básicas de existência. Com isso, nem sempre encontram condições de se proteger desse novo vírus, bem como disponibilidade para auxiliar os estudos dos seus filhos, situação que se coloca um complicador para as aulas remotas.

Vivenciando essa mesma realidade, profissionais da Educação de diferentes partes do Brasil e de outros países procuraram reinventar as estratégias de trabalho pedagógico para não afastar (totalmente) os alunos da escola. Fazendo parte desse cenário, o Município de Conceição do Castelo/ES, acatou o disposto no Decreto do Governo Estadual nº. 4606-R, de 21 de março de 2020a, que autoriza "[...] a instituição de regime emergencial de aulas não presenciais por um período de até 30 (trinta) dias letivos, consecutivos ou não, especificamente para o ano letivo de 2020, de modo remoto" (ESPÍRITO SANTO, 2020b, p. 01), assim como pela Resolução CEE-ES nº 5.447/2020b que define, em seu art. 4º, que:

> [...] para atender às demandas do atual cenário, que exige medidas severas de prevenção à disseminação do vírus, as escolas terão as seguintes atribuições para execução do regime emergencial de aulas não presenciais: I – planejar e elaborar, com a colaboração do corpo docente, as ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas durante o período supracitado, com o objetivo de viabilizar material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, divulgação e compreensão por parte dos alunos e/ou familiares; II – divulgar o referido planejamento entre os membros da comunidade escolar; III – preparar material específico para cada etapa e modalidade de ensino, com facilidades de execução e compartilhamento, como: vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correio eletrônico; IV – zelar pelo registro da frequência dos alunos, por meio de relatórios e acompanhamento da evolução nas atividades propostas;

> V – organizar avaliações dos conteúdos ministrados durante o regime emergencial de aulas não presenciais, para serem aplicadas na ocasião do retorno às aulas presenciais (ESPÍRITO SANTO, 2020b, p. 02).

Buscando orientações nas legislações citadas e outras que se seguiram, a Secretaria Municipal de Educação de Conceição do Castelo/ES passou a ofertar educação remota aos estudantes matriculados nas escolas municipais e, por meio dessa estratégia, os alunos passaram a participar de aulas por meio de recursos tecnológicos ou atividades impressas, este último caso, visando atender às necessidades dos alunos que não têm acesso aos meios digitais.

Esse processo trouxe insegurança quanto à qualidade da Educação mediada e preocupações quanto o acesso aos currículos escolares com apoio do Atendimento Educacional Especializado aos alunos público-alvo da Educação Especial. Diante disso, passamos a refletir: quais as expectativas evidenciadas no desenvolvimento do AEE de modo remoto neste momento difícil que vivemos?

Conforme frisa Santos (2006), vivemos um tempo de perguntas fortes com respostas fracas. A população mundial se viu de modo instantâneo a conviver socialmente de outro modo, consequentemente, promover processos educativos sem a presença física da escola e da mediação de professores e alunos no contexto de uma sala de aula. Assim, a oferta de ensino por meio remoto se colocou como uma pergunta forte, cujas possíveis respostas vêm sendo atravessadas pelas tentativas de várias redes de ensino.

Esse cenário nos faz recordar Freire (1996) quando argumenta que ensinar é um ato político que exige rigor com o conhecimento a ser mediado e com as ações didáticas para que os saberes sejam cognoscíveis aos alunos, pois a tarefa da escola é ajudar esses sujeitos saírem de um conhecimento ingênuo para caminhar rumo a um conhecimento elaborado.

Santos (2006), ao dialogar com o autor, chama a atenção para o desafio de explorarmos conhecimentos prudentes que promovam uma vida decente, por isso como conjugar o ensino remoto com o apoio do atendimento educacional especializado visando o direito de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial se coloca como uma pergunta forte para as políticas educacionais (SANTOS, 2006).

Assim, há de se analisar as experiências de envolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial nas ações pedagógicas elaboradas pelos professores de modo remoto, consequentemente, a oferta do atendimento educacional especializado, evidenciando, as alternativas, dificuldades e expectativas encontradas pelos profissionais da educação para atender às individualidades desses alunos, a fim de promover a equidade necessária para garantir o acesso às aulas/atividades ofertadas.

3 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se constitui por meio dos pressupostos do Estudo de Caso. O caso estudado é o da Rede Municipal de Educação de Conceição do Castelo/ES, mediante o desafio de atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial nas atividades curriculares, tendo, como desdobramento, a oferta do AEE.

> [...] no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Diante da suspensão das aulas em todo o País, desde 23 de março de 2020, estudantes e professores das redes públicas e privadas capixabas permaneceram afastados das escolas e estudando de modo remoto. Dessa forma, assim como os demais municípios do território brasileiro, Conceição do Castelo/ES buscou estratégias para ofertar escolarização remota aos seus 1.586 estudantes matriculados na rede pública de ensino, deste quantitativo, 41 estudantes com algum tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento.

Em Conceição do Castelo/ES, a experiência do trabalho remoto envolve todos os alunos público-alvo da Educação Especial, desde a creche até o quinto ano do Ensino Fundamental, uma vez que os anos finais e o Ensino Médio são de responsabilidade do Estado. Esse trabalho engloba 59 professores da sala de aula comum, 05 profissionais especializados (Educação Especial), 02 pedagogas e demais profissionais que oferecem suporte ao trabalho realizado: diretoras, coordenadores de turno, auxiliares de sala, secretários, estagiários, dentre outros.

Neste contexto, como procedimentos para a coleta de dados, passamos a escutar os profissionais envolvidos com a oferta do ensino remoto, anotando os diálogos estabelecidos por meio de um diário de campo. A escuta é uma importante estratégia, pois nos permite compreender como se configura o planejamento e a execução do ensino remoto, bem como os professores lidam com essa nova realidade e buscam atender às necessidades dos alunos.

Assim, os dados foram coletados de março a setembro de 2020, por meio de discussões em grupos e individuais, permitindo que os profissionais da educação pudessem trazer suas análises e reflexões sobre os resultados do ensino remoto no contexto da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados apontam que os professores da sala comum e professores especializados se reúnem com a equipe pedagógica, uma vez na semana, presencialmente na escola ou

utilizando recursos tecnológicos para encontros virtuais, para planejamento das atividades a serem mediadas com os estudantes.

Nesses encontros, são planejadas todas as aulas da semana, considerando os percursos de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, elaboração de atividades respeitando os conhecimentos prévios e o currículo da turma, bem como as orientações às famílias. Aos alunos com baixa visão e limitação motora, as atividades são ampliadas, xerografadas de modo colorido e, quando necessário, impressas em cartolina ou em materiais com maior espessura para facilitar o manuseio.

Para alguns alunos com limitações motoras mais graves, as famílias são orientadas a desenvolver as atividades utilizando outros recursos para que as crianças consigam realizar, não sendo cobrado registro escrito. Para os alunos surdos, ocorrem as gravações das aulas. Essas são realizadas com a presença dos intérpretes de LIBRAS que interagem com os professores durante as aulas. Há de se ressaltar que os alunos surdos estão aprendendo a LIBRAS, portanto não conseguem compreender todos os sinais. Atividades impressas também são elaboradas, utilizando a Língua Brasileira de Sinais, mas, a parceria com as famílias se coloca como de fundamental importância para que os resultados sejam positivos.

As aulas e as atividades são disponibilizadas às famílias, via WhatsApp, mensagens, e-mail ou de forma impressa. Quando as atividades são impressas, as famílias necessitam buscá-las nas escolas, sendo que, em casos específicos, os professores acabam por leva-las até às casas dos alunos.

As famílias são acompanhadas e orientadas por telefone (ligação, MSN e WhatsApp) pelos professores da sala de aula comum e pelos profissionais da Educação Especial. Ocorrem os registros necessários para acompanhar o desempenho dos estudantes, assim como as dificuldades encontradas pelos alunos e pelas famílias durante as aulas e a execução das atividades. Quando as famílias permanecem sem contatos com as escolas, os professores, os pedagogos, os coordenadores e/ou os profissionais da Educação Especial entram em contato para obter informações sobre o distanciamento do estudante, oferecendo suporte.

Dentre os desafios do ensino remoto no campo da Educação Especial, destacamos a falta de conhecimento de muitas famílias para o apoio pedagógico aos alunos, tendo em vista tal tarefa ser de responsabilidade do professor, pois como afirma Nóvoa (1992), a profissão professor é que instrumentaliza esse profissional para a mediação do ato pedagógico. Além disso, muitas famílias não dispõem dos recursos tecnológicos e outros materiais didáticos (para além das enviadas pelas escolas) para facilitar o envolvimento dos alunos no que fora planejado pelos professores. Soma-se a esse cenário, o fato de muitas famílias terem que conciliar suas atividades profissionais com o acompanhamento de seus filhos.

Os dados apontam que experiências vividas pelo Município de Conceição do

Castelo/ES em relação ao ensino remoto se mostra de modo complexo. De um lado, temos questões positivas, tendo em vista as escolas buscarem por estratégias para que as atividades sejam elaboradas e encaminhadas às famílias. Além disso, possibilitou maior conhecimento sobre as famílias e articulação dos profissionais do ensino comum com aqueles que realizam o AEE.

De outro lado, questões desafiam a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial por meio remoto. Quando analisamos o direito à educação garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, mesmo com todos os esforços dos profissionais da Educação e das famílias, a qualidade da educação remota é precária. Nossa realidade está longe de alcançar o mínimo necessário para que as famílias consigam dar os suportes que as crianças precisam, bem como contarem com os recursos pedagógicos que as mediações requerem.

Como diz Santos (2020, p. 01), "[...] coronavírus é um professor cruel, porque ensina matando". Assim, ressaltamos que os professores têm buscado por ensinamentos sobre como preservar suas vidas e a dos alunos, e, ao mesmo tempo, atender a muitos estudantes em suas especificidades de aprendizagem. Desta forma, percebemos o quanto lutamos pela educação, mas em um contexto bastante adverso, aprendendo, com o novo "vírus", a perceber os processos de desigualdade social e o quanto somos todos humanos, embora muitas pessoas se reconheçam superiores às outras.

> Outro ensinamento muito importante é que o vírus também nos mostrou que, ao contrário do que muitos pensam, ele não é democrático. Ele é caótico, é claro. É verdade que infecta pessoas de todas as classes, mas quem ele mata? Mata aqueles que já são vulneráveis, os pobres, aqueles sem acesso à saúde. Nesse sentido, como diria (o escritor uruguaio Eduardo) Galeano, o vírus mostra 'as veias abertas' do mundo (SANTOS, 2020, p. 02).

Em meio a todo um contexto de incerteza e vulnerabilidade, podemos perceber que os professores de Conceição de Castelo/ES buscam planejar e apoiar as famílias dos alunos no desenvolvimento das atividades escolares, objetivando que os alunos público-alvo da Educação Especial, dentro dos possíveis, se apropriem de conhecimentos curriculares, mesmo em meio às turbulências de suas vidas cotidianas.

A Resolução nº. 04/2009, inciso IV, art. 13, estabelece como uma das atribuições do professor do atendimento educacional especializado (AEE): "[...] acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola" (BRASIL, 2009, p. 03). O artigo 29 da referida resolução sinaliza que os sistemas de ensino devem se organizar para garantir "[...] o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular" (BRASIL, 2009, p.11).

Corroborando esse cenário, o Documento Orientador do Atendimento Educacional Especializado elaborado pela Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, também pondera

que o professor especializado deverá atuar nos dois turnos de escolarização dos alunos, situação absorvida pela Rede Municipal de Conceição do Castelo/ES, levando os docentes da Educação Especial organizarem suas atividades profissionais do seguinte modo:

> [...] 50% da carga horária deverá ser destinada ao atendimento educacional especializado em salas de recursos no contraturno, 33% da carga horária no planejamento e estudo, e 17% da carga horária na atuação junto ao professor da classe comum, em atividade concomitante em sala de aula, podendo atuar na escola de origem e/ou em outra escola da região (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 07).

Dessa forma, compreende-se que a oferta do AEE de modo remoto precisa ser analisada em sua complexidade. Há de se pensar o ensino remoto como algo temporário, pois o convívio diário entre alunos e professores (na nossa cultura) ainda se coloca como uma ação importante para mediação do ato pedagógico. Podemos dizer que não se pode resumir o currículo escolar a atividades enviadas às famílias, bem como o atendimento educacional especializado a orientações para elaboração de aulas/atividades acessíveis e a serem executadas nos contextos familiares.

Outro fator importante é a inexperiência dos profissionais da educação para se trabalhar essa nova estratégia educacional. Percebemos a falta de conhecimento de muitos professores em utilizar as tecnologias educacionais, como, por exemplo, plataformas virtuais utilizadas pelas redes de ensino para a mediação das aulas. Além disso, há de se considerar as desigualdades sociais que dificultam o acesso por parte dos alunos a essas tecnologias, situação reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

> Existe uma clara tensão entre ensinar todas as crianças debaixo de um mesmo teto e criar um ambiente no qual os estudantes podem aprender melhor. De qualquer forma, a COVID-19 nos mostrou que existe margem para fazer as coisas de forma diferente, se fizermos um esforço mental para tanto (UNESCO, 2020, p.01).

É diante dessa conjuntura que a Rede Municipal de Educação de Conceição do Castelo/ES busca caminhos para não abandonar os estudantes neste momento de pandemia. Sabemos que esse “modo diferente” de mediação é repleto de tensões, porém, busca-se, entre erros e acertos, oferecer aos alunos público-alvo da Educação Especial possibilidades de participação nas atividades elaboradas pelos professores da classe comum com o apoio do atendimento educacional especializado.

Na Rede Municipal de Educação de Conceição do Castelo/ES, apenas dois alunos com deficiência não deram retorno à escola sobre as aulas/atividades remotas. As escolas têm buscado dialogar com os responsáveis pelos estudantes. Os demais estão participando dos grupos criados pelas escolas e/ou buscando as atividades impressas. Esses encaminham, aos professores, vídeos ou fotos das atividades realizadas.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, ainda em andamento, demonstra que os dois direitos sociais importantes do cidadão – Saúde e Educação – estão em situação crítica nesse contexto pandêmico em que vivemos. Garantir a segurança dos estudantes em relação à COVID 19 é fundamental, mas temos consciência de que as consequências educacionais dessa conjuntura serão graves.

> Quando as escolas reabrirem, e, em algumas partes do mundo, tal evento já começou a ocorrer, a emergente recessão econômica, certamente, aumentará as desigualdades e poderá reverter o progresso obtido por alguns países na expansão do acesso educacional e na melhoria da aprendizagem. Por isso, é necessário que os países reconheçam o problema – como não o fizeram quando a COVID-19 começou a espalhar-se pelo mundo –, e criem políticas públicas voltadas especificamente para a Educação (DIAS; PINTO, 2020, p.01).

Dessa forma, sabemos que o retorno das aulas mostrará uma defasagem de conhecimentos para uma parcela significativa dos estudantes, principalmente, em se tratando dos alunos público-alvo da Educação Especial. Vivemos um momento de tensão, pois se esse cenário precisa ser considerado, também podemos perceber que muitos professores buscam conhecer as tecnologias para mediar suas aulas. Buscam gravar e editar vídeos, assim como utilizar ferramentas que não buscaram antes. É um aprendizado que poderá enriquecer o cotidiano das escolas quando acontecer o retorno das aulas presenciais.

Quando analisamos a qualidade do ensino remoto, percebemos o quanto a estratégia é permeada de desafios. São famílias que não pararam de trabalhar, que saem cedo e retornam à noite para casa, que não possuem tempo e conhecimentos necessários para oferecer os suportes pedagógicos aos alunos.

Neste quadro de tensões e expectativas, podemos dizer que movimentos estão acontecendo, uma vez que os profissionais da educação estão focados em buscar, sem medir esforços, as melhores possibilidades para atingir positivamente os alunos, promovendo buscas necessárias para garantir a realização das atividades previstas. As famílias estão demonstrando interesses em não permitir que seus filhos permaneçam às margens desse processo e, para isso, estão se desdobrando para oferecer apoio aos alunos e mantendo contato direto com professores e outros profissionais, quando necessário.

Mesmo com todos os esforços dispensados, muitos empecilhos perpassam o processo, uma vez que as aulas ofertadas e as atividades disponibilizadas não podem conter conteúdos ou assuntos em que as famílias não consigam auxiliar, principalmente, em se tratando dos alunos menores, com especificidades nas aprendizagens ou estudantes público-alvo da Educação Especial.

Outro fator é o fato de, na tentativa de ajudar os filhos, alguns pais acabam fazendo

partes das atividades. Por isso, o contato direto dos professores especializados com as famílias é importante para que esses ajustes sejam realizados e haja desenvolvimento no aprendizado, mesmo distante.

Conforme disseram Dias e Pinto (2020), será imprescindível criar políticas públicas especificamente para educação quando o retorno acontecer, pois, por mais que os profissionais da educação se dediquem a possibilitar a continuidade desse processo educacional por diferentes meios, ele não é suficiente para garantir o aprendizado dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução** nº 4, de 2 de **outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

DIAS, E.; PINTO, F.C.F. Educação e a Covid-19. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 28. n. 108, jul./set. 2020.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Decreto Nº 4606-R, de 21 de março de 2020a**. Disponível em https://coronavirus.es.gov.br/Media/Coronavirus/Legislacao/parte_1_-_poder_executivo_extra_21_03.pdf.pdf.pdf.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Orientador ao Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo**. SEDU. 2013. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/educacao-especial.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução CEE-ES Nº 5.447 de 22 de março de 2020b.** Disponível em: https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20Normativas%202020/res5447.pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

SANTOS, B.S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, B.S. **O coronavírus é um professor cruel porque ensina matando**. (Entrevista cedida a] BBC News Mundo. BBC News Mundo, nº 001, p. 1-9, 9 set. de 2020.

UNESCO. **UNESCO mostra que 40% dos países mais pobres não apoiam os estudantes em situação de risco durante a crise da COVID-19 e pede por inclusão na educação.** 2020. Disponível em < https://pt.unesco.org/news/unesco-mostra-que-40-dos-paises-pobres-nao-apoiam-os-estudantes-em-situacao-risco-durante-crise >. Acesso em: 11 de agosto de 2020.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE); e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

F

G

H

I

J

L

M

O

P

R

S

T

U

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
facebook.com/atenaeditora.com.br

A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:

DOS APORTES NORMATIVOS AOS ASPECTOS OPERACIONAIS 4

Atena Editora
Ano 2021

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
facebook.com/atenaeditora.com.br

A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:

DOS APORTES NORMATIVOS AOS ASPECTOS OPERACIONAIS 4

Atena Editora
Ano 2021